

Puheen suuntia luokkahuoneessa

**Oppilaat osallistujina yläkoulun
suomi toisena kielenä -tunnilla**

Inkeri Lehtimaja

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi pienessä juhlasalissa perjantaina 20. tammikuuta 2012 kello 12.

© Inkeri Lehtimaja

Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

ISBN 978-952-10-7582-7 (nid.)

ISBN 978-952-10-7583-4 (PDF)

<http://ethesis.helsinki.fi/>

Unigrafia Oy
Helsinki 2012

Abstract

Directions of talk in the classroom: student participation during Finnish as a second language lessons in secondary school

This study describes how students influence their possibilities of participating in whole-class conversation. The main objective is to investigate the verbal and non-verbal resources used by students to modify the participant roles of the ongoing conversation. The resources studied are attention-getting devices such as hand-raising and address terms, recycling and other forms of collaborative talk, means of reference to persons, such as pronouns, as well as gaze and other embodied resources.

The theoretical and methodological framework adopted in this study is that of conversation analysis. The data consist of ten videotaped lessons of Finnish as a second language in three secondary schools (grades 7–9) in southern Finland; the number of students per group varies from five to ten. Finnish has a triple role in the data as the medium of teaching, the target language, and the lingua franca used by the participants.

The findings show that the multi-party context of the classroom conversation is both a disadvantage and an affordance for student participation. The students possess multiple tools to overcome and deal with the encumbrances posed by the large number of participants. They combine various techniques in order to actively compete for public turns, and they monitor the ongoing conversation carefully to adjust their participation to the activities of other participants. Sometimes the whole-class conversation splits into two separate conversations, but participants usually orient to the overlapping nature of the talk and tend to bring the conversations together rapidly. On the other hand, students skilfully make use of other participants and their talk to increase and diversify their own possibilities to participate. For example, they recycle elements of each other's turns or refer to the currently speaking student in order to gain access to the conversation.

Students interact with each other even during the public whole-class conversation. Students orient to one another often even when talking to the teacher, but they also address talk directly to one another, as part of the public conversation. In this way students increase each other's possibilities of participation. The interaction is constantly multi-layered: in addition to the pedagogic agenda, the students orient to social goals, for example, by teasing each other and putting on humorous performances for their peer audience. The student–student participation arises spontaneously from a genuine need to communicate and thus represents authentic language use: by talking to each other, often playfully, the students appropriate Finnish vocabulary, grammar, and expressions. In this way the structure of the interaction reflects the particular nature of Finnish as a second language lessons: all talk serves the pedagogic goal of enabling students to communicate in the target language.

Kiitokset

Aloitin tämän tutkimuksen tekemisen vuonna 2001 työskennellessäni yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajana. Kiinnostukseni kakkoskieliseen vuorovaikutukseen ja luokkahuonekeskusteluihin syttyi kuitenkin jo opintojeni aikana. Nyt minulla on vihdoinkin ilo kiittää kaikkia niitä, jotka ovat näiden vuosien aikana vaikuttaneet tämän työn syntymiseen ja valmistumiseen sekä jakaneet matkan varrella siihen liittyneet riemut ja huolet.

Suurinta kiitollisuutta tunnen ohjaajiani kohtaan. Jyrki Kalliokosken kannustuksen ansiota on, että alun perin ryhdyin tekemään S2-tutkimusta. Hänen laaja-alainen näkemyksensä tieteenalasta on jatkuvasti tarjonnut aineksia etenemiselle, ja samalla hän on aina osoittanut luottamusta omaan harkintakykyyni. Liisa Tainio on opettanut minulle metodista jäämäkkyyttä niin keskustelunanalyysin kuin kirjoittamisen suhteen, ja hänen neuvonsa ja rohkaisunsa ovat olleet ratkaisevia työn etenemisen kannalta. Salla Kurhila on tehnyt tarkkanäköisiä havaintoja aineistostani ja tekstistäni, ja hän on myös vahvistanut uskoani omaan havaintokykyyni. Ohjaajieni elämää ymmärtävä suhtautuminen eri vaiheissa on auttanut pitämään kiinni työstä silloinkin, kun sen jatkamiseen ei ole tuntunut olevan edellytyksiä. Olen arvostanut sitä, että kaikki kolme ovat aina löytäneet aikaa istua keskustelemaan yhdessä työstäni; muistelen näitä tapaamisia lämmöllä. Kiitos teille kaikille!

Työni esitarkastajia, Mia Halosta ja Fritjof Sahlströmiä, kiitän työhöni paneutumisesta ja oivaltavista parannusehdotuksista, joista oli suurta apua tekstin viimeisissä muokkauksissa. Nekin ehdotukset, joita en tässä ole voinut ottaa huomioon, ovat innostaneet tutkimustyön jatkamiseen. Työn tekeminen ei olisi ollut mahdollista, jos tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olisi ennakkoluulottomasti päästäneet minua ja kameroitani luokkaansa. Haluan kiittää heitä lämpimästi luottamuksesta ja ylimääräisestä vaivannäöstä. Kiitos kuuluu myös oppilaiden huoltajille ja etenkin kuvauksiin osallistuneille oppilaille: heidän ansiostaan aineisto on ollut paitsi tieteen näkökulmasta kiinnostavaa myös täynnä elämäniloa, mikä on tehnyt tutkimisesta usein varsin hauskaa! Haluan kiittää myös Tanja Stepanovaa ja Joni Kukkolaa kuvaamiseen ja muihin teknisiin seikkoihin liittyvästä avusta. Still-kuvien piirtämisestä vastasi taitava Rakel Routarinne ja kannen suunnittelusta monin tavoin korvaamaton sisareni Lissu Lehtimaja.

Olen ollut onnekas saadessani työskennellä yhteensä noin neljä vuotta täysipäiväisenä tutkijana, ensin tutkijakoulu Langnetissa opetusministeriön rahoittamana vuosina 2002–2006 ja myöhemmin Koneen Säätiön apurahalla vuosina 2008–2011. Rahoituksen järjestyminen on mahdollistanut työn valmistumisen ja ollut samalla kannustava osoitus siitä, että tutkimusaihetta on pidetty tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävänä. Haluaisin kiittää myös vakituista työnantajaani ja työtovereitani Aalto-yliopiston kielikeskuksesta tutkimusvapaan myöntämisestä ja myötämielisestä suhtautumisesta tutkimukseeni.

Näiden kymmenen vuoden aikana minulla on ollut ilo kuulua moneen yhteisöön. Vaikka olen ollut suomen kielen laitoksella usein jonkinlainen ulkojäsen joko asuinpaikan tai päivätyön perusteella, olen aina tuntenut oloni tervetulleeksi kaikkeen toimintaan. Erityisen tärkeää on ollut työpisteen saaminen käyttööni, työn alkumetreillä Meritullinkadulla ja viimeisinä

vuosina Vuorikadulla. Erityinen kiitos huonetovereilleni Suvi Honkaselle ja Heini Lehtoselle! Tutkijatovereiden tarjoama vertaistuki ja seura on ollut korvaamattoman arvokasta, ja varsinkin viimeisen vuoden aikana Aino Koiviston ja Marjo Savijärven kanssa nautitut lounaat ovat olleet parasta mahdollista apua ja piristystä. Laitoksen datasessiot, tutkijaseminaarit ja Tvärminnen jatkokoulutusseminaarit ovat olleet antoisia niin sisällöllisesti kuin sosiaalisesti. Samaa voi sanoa Langnetin Kielen rakenteet ja käyttö -ohjelman tapaamisista sekä lukuisista erilaisista konferensseista ja työpajoista, joihin olen saanut osallistua. Olen saanut pohtia tutkimustani niin keskusteluntutkijoiden kuin suomi toisena kielenä -tutkijoiden kanssa, ja monet tärkeät ihmiset ovat kuuluneet näihin yhteisöihin erilaisissa yhdistelmissä – kaikkia ei ole mahdollista edes mainita tässä yhteydessä. Ohjaajista työtäni ovat kommentoineet muun muassa Markku Haakana, Ritva Laury, Arja Piirainen-Marsh, Eeva-Leena Seppänen ja Marja-Leena Sorjonen. Muista (osin entisistä) jatko-opiskelijoista haluan erityisesti kiittää Marja Kokkosta, Lotta Lehteä, Niina Liljaa, Saija Merkeä, Kimmo Svinhufvudia ja Johanna Tanneria.

Myös ne ystäväni, jotka eivät suoraan ole olleet tekemisissä tutkimukseni kanssa, ovat olleet tärkeä tuki työn eri vaiheissa. Osan kanssa olen pohtinut yhdessä väitöskirjan tekoon liittyviä asioita yleisellä tasolla, osan kanssa meitä yhdistää opetustyö; kaikkien kanssa olemme pitäneet hauskaa ja parantaneet maailmaa. Sukulaiseni ovat tarjonneet sekä käytännön apua että keskusteluapua: tästä haluan kiittää erityisesti vanhempiani Maija ja Lauri Lehtimajaa. Tyttäriäni Soniaa ja Elsaa haluan kiittää siitä, että he ovat järjestäneet minulle muuta ajateltavaa. Puolisoni Olli on kodinhoidon lisäksi jaksanut keskustella tutkimuksestani ja kommentoida tekstejäni. Kiitos kaikesta!

Helsingissä 20.12.2011

Inkeri Lehtimaja

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	9
1.1	Tutkimuksen taustaa	9
1.2	Työn tavoitteet ja tutkimuskysymykset	12
1.3	Metodina keskustelunanalyysi.....	17
1.4	Tutkimuksen aineisto	22
1.5	Tutkimuksen rakenne	27
2	Suomi toisena kielenä -oppitunnin vuorovaikutus tutkimuksen kohteena	28
2.1	Suomi toisena kielenä -oppitunti institutionaalisena keskusteluna.....	28
2.2	Luokahuonevuorovaikutuksen jäsenyyksen tapoja.....	33
2.3	Luokahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikko	41
2.3.1	Osallistumiskehikon käsite	42
2.3.2	Luokahuonevuorovaikutus opettajan ja oppilaskollektiivin dyadina	43
2.3.3	Opettajan puheen kohdistaminen luokahuoneessa	46
2.3.4	Opettaja oletusarvoisena puhuteltuna	50
2.3.5	Oppilaiden vastaanottajuuden osoittaminen.....	53
2.4	Suomi toisena kielenä -oppitunti kielenoppimistilanteena.....	58
3	Opettajan huomion kiinnittäminen.....	63
3.1	Viittaaminen ja vastausvuorosta kilpaileminen	65
3.1.1	Vastausvuoron pyytäminen	65
3.1.2	Vastausvuoron säilyttäminen.....	70
3.1.3	Puhetilasta kilpaileminen	77
3.2	Opettajan puhuttelu ja aloitteen tekeminen	82
3.2.1	Aloitteen tekeminen siirtymäkohdassa	83
3.2.2	Keskeyttävän aloitteen tekeminen	86
3.2.3	Opettajan agendan vastustaminen.....	92
3.3	Yhteenvetoa	101
4	Toisen oppilaan vuoron käyttäminen osallistumisen resurssina	104
4.1	Yhdessä vastaamisen kontekstit ja keinot	106
4.1.1	Avoimiksi tulkitut vastausvuorot.....	106
4.1.2	Edeltävän vastausehdotuksen kierrätys, muokkaaminen ja täydentäminen....	108
4.2	Täsmällisen vastauksen hakeminen	111
4.3	Yhdessä kertominen	121
4.4	Toisen oppilaan vastauksen leikillinen kommentointi.....	128
4.5	Yhteenvetoa	139
5	Toinen oppilas puheen kohteena	142
5.1	Pronominit ja nimet puheen kohdistamisen keinoina	144

5.2	Toisen oppilaan puolesta puhuminen.....	148
5.3	Toisen oppilaan tarjoaminen seuraavaksi puhujaksi.....	156
5.4	Toisen oppilaan provosoivaan vuoroon reagoiminen	164
5.5	Yhteenvetoa	172
6	Oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut	174
6.1	Rinnakkaiskeskustelujen suhde yhteiseen keskusteluun.....	175
6.2	Rinnakkaiskeskustelun syntyminen	179
6.2.1	Oppilaan ja opettajan päällekkäispuhunta.....	179
6.2.2	Toisen oppilaan reaktio kohdistamattomaan vuoroon	185
6.2.3	Toiselle oppilaalle kohdistettu aloitevuoro	191
6.3	Rinnakkaiskeskustelun päättymisen	195
6.3.1	Rinnakkaiskeskustelu johtaa opettajan toimiin	195
6.3.2	Oppilas tekee rinnakkaiskeskustelusta yhteisen	203
6.4	Yhteenvetoa	209
7	Lopuksi	212
7.1	Suomi toisena kielenä -tunti monenkeskisenä keskusteluna	212
7.2	Vuorovaikutuksen kaksitasoisuus.....	214
7.3	Menetelmän ja tulosten arviointi	215
7.4	Johtopäätökset opetuksen ja oppimisen näkökulmasta	217
	Lähteet.....	221
	Liite 1 Litterointimerkit.....	240
	Liite 2 Istumajärjestykset	241

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomessa on yli 20 000 peruskoulussa opiskelevaa maahanmuuttajataustaista lasta ja nuorta (Nissilä 2011). Suurin osa heistä asuu Etelä-Suomen kaupungeissa ja erityisesti pääkaupunkiseudulla. Ennusteiden mukaan vuonna 2025 joka viidennen pääkaupunkiseudun koululaisen arvioidaan olevan maahanmuuttajataustainen. (Kuusela ym. 2008.) Vaikka suomalaisoppilaiden osaaminen on kansainvälisen vertailun mukaan hyvää ja oppilaiden väliset suorituserot ovat pieniä (PISA 2009), maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät koulussa suomenkielistä vertailuryhmää heikommin erityisesti lukuaineissa (Nissilä 2011). Kaikkein riskialtteinnaissa asemassa koulumenestyksen, toisen asteen koulutukseen pääsyn, sen läpäisyn ja työllistymisen kannalta ovat muista kuin EU-maista tulleet ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret. Heistä 15,4 % joko ei hae toisen asteen koulutukseen, jää sen ulkopuolelle tai keskeyttää sen varhaisessa vaiheessa; vastaava luku kantaväestöllä on 5,5 % (Kuusela ym. 2008). Yhtenä tärkeimmistä tekijöistä maahanmuuttajataustaisten nuorten yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi pidetään riittävää suomen kielen taitoa: sitä voidaan pitää avaimena niin jatkokoulutukseen, työllistymiseen kuin yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

Riittävän kielitaidon määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Monikielisiä lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa on usein erotettu niin sanottu sosiaalinen kielitaito (*basic interpersonal communicative skills, BICS*) ja akateeminen kielitaito (*cognitive academic language proficiency, CALP*) (Cummins 1984).¹ Sosiaalinen, kommunikatiivinen kielitaito käsittää tavallisen ihmissuhteiden kielen sekä konkreettisten käsitteiden ja kielen yksinkertaisimpien rakenteiden sujuvan käytön. Tämän kielitaidon voi oppia parissa vuodessa, ja sillä voi selvitä tyydyttävästi koulunkäynnin ensimmäiset vuodet. Suomessa asuva nuori oppii suomea monenlaisissa ympäristöissä jokapäiväisessä elämässään, ja hänen sosiaalinen kielitaitonsa saattaa vaikuttaa varsin hyvältä, mutta kun kieltä pitäisi käyttää vaativiin, abstraktia ajattelua tai monimutkaisia käsitteitä edellyttäviin tehtäviin, kielitaidosta paljastuu yllättäviäkin aukkoja. Mitä pidemmälle koulunkäynti edistyy, sitä enemmän oppilas tarvitsee tiedollista, akateemista kielitaitoa. Tätä tarvitaan käsitteelliseen ajatteluun sekä tiedolliseen ja teoreettiseen toimintaan. Akateemisen kielitaidon saavuttamisen katsotaan usein vievän noin viidestä seitsemään vuotta, ja sen kehittämiseen tarvitaan ohjausta.

¹ Tämä jaottelu ei yleensä näy vieraan kielen taidon arvioimiseksi tehdyissä kielitaidon osa-alueita erittelevissä malleissa (esim. Bachman & Palmer 1996: 68). Osittain kielitaitokuvausten erot johtuvat arvioinnin tavoitteista ja kohderyhmästä: Cumminsin jaottelu on tehty nimenomaan vähemmistökielisten lasten koulutusta ajatellen. Lisäksi on vaikea määrittellä, milloin kyse on kielitaidosta ja milloin muista ajattelu-, argumentointi- ym. taidoista, joissa äidinkielistkin tarvitsevat harjoitusta. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK) kielitaidon ylimmillä tasoilla (C1 / C2) viitataan kuitenkin samantyyppisiin taitoihin kuin CALP:n määritelmässä.

Akateemisen kielitaidon hankkimisessa koulu on ratkaisevassa asemassa. Koulussa nuori käyttää suomea kaikkien aineiden opiskeluun: hänen on omaksuttava kielen rakenteita ja yleiskielen sanastoa yhtä aikaa kognitiivisesti vaativien sisältöjen ja abstraktin sanaston kanssa (OPH 2008). Erityisesti suomen kielen taidon kehittymistä tukee tietenkin varsinainen suomen kielen opetus. Maahanmuuttajataustaiset nuoret, joiden suomen kielen taidossa on puutteita, opiskelevat suomea peruskoulussa yleensä joko kokonaan tai osittain suomi toisena kielenä -tunneilla.

Suomi toisena kielenä (S2) on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä. Se on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielitaito ei ole äidinkielen tasolla kaikilla kielen osa-alueilla.² Oppilaan kielitaidon taso määrittelee siis, osallistuuko hän suomi äidinkielenä -opetukseen vai S2-opetukseen, ja kun riittävä kielitaito on koulun arvion mukaan saavutettu, oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomea äidinkielenä.³ S2-tunnit eivät ole tuki- tai erityisopetusta, vaan ne kuuluvat normaaliin opetusohjelmaan. S2-opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen kielen taitoa ja tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista. Samalla S2-opetus pyrkii yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa tukemaan toiminnallisen kaksikielisyyden ja monikulttuurisen identiteetin kehittymistä. S2-opetuksen lähtökohtana pidetään sitä, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän kielitaidon myös jatko-opintoja varten; perusopetuksen S2-oppimäärän suorittamisella voi myös osoittaa riittävän suomen kielen taidon kansalaisuutta hakiessa. S2-opetus perustuu Opetushallituksen vuonna 2004 julkaisemiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (POPS 2004; OPH 2008; ks. myös Lehtonen 2008: 104–106.)

S2-luokassa suomen kielellä on moniulotteinen asema opetuksen ja oppimisen kohteena, opetuksen ja oppimisen välineenä sekä vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan resurssina (ks. Broner & Tarone 2001: 368). Luokan yhteinen opetuksessa ja muussa vuorovaikutuksessa käytetty kieli on kaikille oppilaille toinen kieli, ei äidinkieli.⁴ Osallistujilla ei yleensä ole muuta yhteistä kieltä: oppilailla on eri äidinkieliä, joita opettaja ei välttämättä osaa. Osallistujat eivät siis yleensä voi turvautua äidinkieliin selityksiin tarvittaessa, ja he käyttävät valtaosin suomea myös keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä, eräänlaisena lingua francana (ks. Cekaite 2006).⁵ Toisen kielen opetuksen

² Suomi toisena kielenä on siis eri oppiaine kuin suomi toisena kotimaisena kielenä, joka taas on tarkoitettu ruotsia äidinkielenä opiskeleville oppilaille.

³ Tämä siirtyminen voi tapahtua vaiheittain niin, että oppilas opiskelee osan tunneista S2-ryhmässä ja osan suomi äidinkielenä -tunneilla.

⁴ Kohdekieli on opetuksen väline myös esimerkiksi vieraskielisessä aineenopetuksessa (*content and language integrated learning*, CLIL) ja kielikylpyopetuksessa. Näissäkin välillisenä tavoitteena on oppia kieltä, mutta samalla tavoite on muiden oppiaineiden sisältöjen oppiminen; kohdekielisen aineenopetuksen lisäksi oppilaat saavat formaalia kohdekielen opetusta (Nikula 2008: 42; Niemelä 2008). Vieraskielinen aineenopetus ja kielikylpy eroavat kuitenkin suomi toisena kielenä -opetuksesta siinä, että S2-opetuksen kohdekieli on ympäristön enemmistökieli myös koulun ulkopuolella.

⁵ Tämä erottaa S2-tunnit esimerkiksi koulujen vieraiden kielten opetuksesta. Vieraalla kielellä tarkoitetaan kieltä, jota opiskellaan erossa tätä kieltä puhuvasta yhteisöstä (Suni 2008: 29–30; Hall & Verplaetse 2000b: 12). Tällöin luokalla on yleensä yhteinen äidinkieli, jota käytetään (kohdekielen rinnalla) opetuksen välineenä.

erityispiirre on se, että oppilaat elävät ja opiskelevat kohdekielisessä ympäristössä. S2-ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisia, mikä tekee opettamisen haastavaksi. Yläkoulu on S2-opetuksen kannalta erityisen tärkeä vaihe: sen on tarkoitus antaa oppilaille riittävät eväät jatkokoulutukseen tai työelämään. Lisäksi yläkoulun S2-tunneilla opiskelevat myös ne oppilaat, jotka ovat saapuneet maahan vasta kouluikäisinä ja joiden on siksi kaikkein vaikeinta saavuttaa riittävät tiedot ja taidot.

Miten S2-opetus sitten tukee kielitaidon kehittymistä? Kielenoppimisen tutkijat ovat viime vuosina kiinnostuneet entistä enemmän siitä, mikä on kielenoppimisen ja vuorovaikutuksen suhde (ks. esim. Firth & Wagner 2007). Muutos liittyy yhtäältä kielitaitokäsityksen ja toisaalta oppimiskäsityksen muuttumiseen: kieltä ja oppimista on siirrytty tarkastelemaan pelkkien kognitiivisten toimintojen sijasta myös sosiaalisina toimintoina (ks. esim. Hall & Verplaetse 2000b: 11; Lantolf & Thorne 2006). Kielenoppiminen nähdään yhteistoimintana ja tiedon katsotaan rakentuvan sosiaalisissa prosesseissa; kieli opitaan siis vuorovaikutuksessa. Kielenoppimisprosessin ymmärtämiseksi tarvitaan tutkimusta, jonka tuloksia voidaan soveltaa esimerkiksi opettajien koulutuksessa ja opetusjärjestelyjen suunnittelussa. Oppimismahdollisuudet riippuvat osallistujien käyttämistä vuorovaikutuskäytännöistä (Kääntä 2010: 264). Tästä syystä tutkijoiden katseet ovat suuntautuneet luokkahuonevuorovaikutukseen: tavoitteena on saavuttaa syvällisempi ymmärrys siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu ja millaisia mahdollisuuksia merkitykselliseen toimintaan ja sitä kautta oppimiseen luokkahuonetilanne tarjoaa. Jotta voidaan ymmärtää, millainen rooli osallistujien vuorovaikutuskäytännöillä on oppimisen näkökulmasta, niitä on ensin kuvattava.

Oppimistavoitteiden saavuttamisen lisäksi koulumaailmassa ja julkisessa keskustelussa kannetaan huolta työrauhasta ja kouluviihtyvyydestä (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010; Linnakylä & Malin 1997). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden – jopa heikosti menestyvien – asenteet koulua ja opiskelua kohtaan ovat muita myönteisempiä (Kuusela ym. 2008), mutta toisaalta kaiken kaikkiaan suomalaiskouluissa viihdytään kehnosti. Tuoreimpien selvitysten mukaan alle puolet seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista nuorista on mielellään koulussa ja vain kolmasosa nauttii koulun aktiviteeteista. Oppilaat kokivat muun muassa, ettei heillä ollut vaikutusmahdollisuuksia aktiviteetteihin tai ajankäyttöön.⁶ (Haapasalo ym. 2010.) Sillä, millaiseksi nuoret kokevat koulussa olemisen, on merkitystä jo siksi, että nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan. Koululla on myös tärkeä osuus sosialisatiossa, jonka avulla nuoria valmistetaan yhteiskuntaa ja elämää varten. Lisäksi kouluviihtyvyys korreloi jatko-opintosuunnitelmien kanssa (Linnakylä & Malin 1997). Opettajien näkökulmasta työrauha- ja motivaatio-ongelmat ovat merkittävä kuormittava tekijä. Yhtäältä

⁶ Vaikka tulokset ovat parantuneet 1990-luvulta, ne ovat silti kansainvälisesti heikkoja.

Kouluviihtyvyydestä tutkimusten tuloksia on kuitenkin myös kyseenalaistettu. Esimerkiksi kulttuuriset tekijät voivat mahdollisesti jossain määrin selittää suomalaistuorten koulua kohtaan ilmaisemia kielteisiä asenteita (Haapasalo ym. 2010: 147; Linnakylä & Malin 1997: 125).

oppilaita pyritään aktivoimaan, mutta toisaalta oppilaiden energia pitäisi saada ohjattua työskentelyn kannalta mielekkäisiin suuntiin. Tutkimuksessa, jossa kysyttiin sekä opettajilta että oppilailta koulun työolojen kehittämistarpeita, molemmat osapuolet korostivat psykososiaalisia tekijöitä ja etenkin ilmapiiriä, vuorovaikutusta ja yhteistyötä (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001). Luokahuonevuorovaikutuksen tutkiminen tuo lisätietoa myös siitä, millainen sosiaalinen tilanne oppitunti on ja mistä oppitunnin ilmapiiri muodostuu. Tutkimuksen avulla voidaan valottaa käytäntöjä, jotka edistävät oppimiselle suotuisaa aktiivista ja myönteistä ilmapiiriä luokassa.

Luokahuonevuorovaikutuksen tutkimus on viime vuosina lisääntynyt voimakkaasti sekä Suomessa (ks. esim. Kääntä 2010; Tainio 2007a) että muualla (ks. esim. Seedhouse & Walsh 2010; Markee & Kasper 2004). Erityisesti kielten oppitunteja on tutkittu paljon vuorovaikutuksen ja / tai oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Hellermann 2008; Seedhouse 2004). Suomi toisena kielenä -oppitunneista ei kuitenkaan toistaiseksi ole julkaistu paljoa tutkimusta (ks. kuitenkin Ruuskanen 2008; 2007; 2005); myös yläkoulun S2-oppituntien vuorovaikutus on vielä pitkälti tutkimatonta maastoa (ks. kuitenkin Lehtimaja 2006; 2007; 2008).

1.2 Työn tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus käsittelee oppilaiden toimintaa yläkoulun suomi toisena kielenä -oppitunnin vuorovaikutuksen rakentajina. Tarkemmin sanoen työssä analysoidaan oppilaiden vaikutusta omiin osallistumismahdollisuuksiinsa eli siihen, miten puhujan ja puheen vastaanottajan roolit jakautuvat vuorovaikutuksessa osallistujien kesken. Tämä liittyy läheisesti puheen kohdistamiseen eli siihen, miten oppilaat osoittavat, kenelle tai keille heidän puheensa on milloinkin suunnattu. Seuraava esimerkkikatkelma valaisee, kuinka oppilaat kohdistavat puhetta vuoroin opettajalle, vuoroin muille oppilaille. Toisilleen suunnatun puheen lisäksi oppilaat suuntautuvat toisiinsa myös katseen ja eleiden avulla; usein he suuntautuvat samaan aikaan kahtaalle eri keinojen avulla. Ryhmä on edellä käsitellyt tekstissä esiintyneen sanan *kosia* merkitystä. Tässä katkelmassa keskustellaan vanhasta tavasta, jonka mukaan naisen kosinnasta karkauspäivänä kieltäytyvä mies joutuu ostamaan tälle hamekankaan.

Esimerkki 1.1. Hame (7. luokka / Avioliitto)⁷

01 Opettaja:	se joutuu ostaa hameen sille tytölle. {OPETTAJAN KATSE MUBDUSSA	{MUBDU KOHOTTA KULMAKARVOJA, NYÖKKÄÄ KAHDESTI
02 Flora:	miks. {KATSE OPETTAJAAN	

⁷ Litterointimerkit on esitetty liitteessä 1.

03 Opettaja: ↑se on semmonen taipa. (.) jos sä tona päivänä
 {OPETTAJAN KATSE FLORAAN {OPETTAJA VILKAISEE
 {FLORA NAURAA JA OSOITTAA TAULUA
 {FLORA VILKAISEE MUBDUUN

04 meet [Mubdua kosimaan,=
 {KATSE FLORAAN, OSOITTAA MUBDUA

05 Mubdu: [(mut sä lähet haneen.)
 {LYÖ KÄDET YHTEEN

06 Flora: =a ha [ha .hh ha ha .hh
 {FLORA JA MUBDU KATSOVAT TOISIAAN NAURAEN

07 Opettaja: [ja se sanoo että,
 {VIITTAA MUBDUUN
 {KATSE MUBDUUN

08 (1.5) YLEISTÄ HÄLINÄÄ

09 Opettaja: ja [Mubdu sanoo että ei käy,
 {OPETTAJA VIITTAA MUBDUUN
 {MUBDU VIITTAA FLORAAN
 {OPETTAJAN KATSE FLORAAN

10 Flora: [ei
 {KATSE MUBDUUN

11 Flora: -> sit sä joudut os[taa mulle hameen.
 {OSOITTAA MUBDUA SORMELLA
 {KÄÄNTYY ETEENPÄIN,
 KATSE PULPETTIIN

12 Opettaja: [sit (.) Mubdu joutuu
 {VILKAISEE MUBDUA, HUISKAISEE
 KÄDELLÄ MUBDUSTA FLORAAN PÄIN

13 ostaan hameen.

14 Mubdu: nii,

15 Opettaja: tai se voi vastata [kyllä.
 {VIITTAA MUBDUUN

16 Shyhrete: [mee kosimaan sitä sit sä saat hameen.
 {SHYHRETEEN KATSE FLORAAN
 {MUBDUN KATSE SHYHRETEEN
 {OPETTAJAN KATSE
 SHYHRETEEN

17 Opettaja: nii mut [jos se sanooki kyllä.
 {VIITTAA MUBDUUN

18 Mubdu: [(--)
 {LYÖ PULPETTIA KÄDELLÄÄN

Floran kysymys (*miks*, r. 2) on osoitettu opettajalle. Vastauksessaan opettaja puhuttelee Floraa toisessa persoonassa ja viittaa Mubduun kolmannessa persoonassa (r. 3–4). Opettajan

katse on pääosin Florassa, ja hän viittaa kädellään Mubduun. Luokan pojista juuri Mubdun valikoitumiseen viittauksen kohteeksi saattaa vaikuttaa toisaalta se, että Mubdu on juuri katkelmaa ennen ollut äänessä, ja toisaalta se, että Flora vilkaisee Mubdua nauraen opettajan vuoron aikana (r. 3). Päällekkäispuhunnassa opettajan vuoron kanssa Mubdu tuottaa hieman epäselvästi kuuluvan vuoron (*mut sä lähet haneen*, r. 5). Toisen persoonan pronominin *sä* referentti jää epäselväksi: Mubdun katse on opettajassa, mutta todennäköisesti Mubdu kuitenkin viittaa jompaankumpaan kosinnan osapuolista. Opettajan esitettyä kuvitteellisen tilanteen, jossa Flora kosii Mubdua, Flora nauraa, ja Flora ja Mubdu vaihtavat katseita (r. 6). Opettajan katse kääntyy Mubduun, vaikka hän viittaa tähän edelleen kolmannessa persoonassa (*se*, r. 7). Mubdu ja Flora säestävät opettajan puhetta eleillä (Mubdun ele, r. 9) ja sanallisesti (Floran *ei*, r. 10). Opettajan katse siirtyy takaisin Floraan (r. 9).

Tässä vaiheessa Flora täydentää opettajan vuoron muuttaen puheen suuntaa (*sit sä joudut ostaa mulle hameen*, r. 11). Sen sijaan että hän viittaisi opettajan tavoin Mubduun kolmannessa persoonassa, hän puhuttelee Mubdua suoraan toisessa persoonassa. Tästä ovat osoituksina *sä*-pronomini, osoittava ele ja Mubduun suunnattu katse (r. 10). Samalla Flora kuitenkin orientoituu opettajaan jatkamalla tämän kesken jäänyttä *jos*-lausetta (r. 3–4, 7 ja 9). Floran vuoro (r. 11) on lausuttu kuuluvasti; se on osa yhteistä, julkista keskustelua. Opettaja viittaa jälleen Mubduun kolmannessa persoonassa (r. 12–13). Opettajan katse on edelleen pääosin Florassa, mutta hän vilkaisee Mubdua ja tekee eleen tämän suuntaan. Mubdu reagoi opettajan vuoroon partikkelilla *nii*, katse opettajaan suunnattuna (r. 14). Hän siis asettuu opettajan vuoron vastaanottajaksi, vaikka hän ei ollutkaan vuoron varsinainen puhuteltu.

Nyt Shyhrete tulee mukaan keskusteluun osoittamalla vuoron Floralle: hän puhuttelee Floraa toisessa persoonassa ja suuntaa myös katseensa Floraan; Mubduun Shyhrete viittaa kolmannen persoonan pronominilla *se* sitoen näin vuoronsa aiempaan keskusteluun (*mee kosimaan sitä sit sä saat hameen*, r. 16). Mubdun ja opettajan katseet siirtyvät Shyhreteen. Flora ei reagoi Shyhreten vuoroon, mutta opettaja reagoi ikään kuin hänen puolestaan (*nii mut jos se sanooki kyllä*, r. 17). Opettaja siis asettuu Shyhreten vuoron vastaanottajaksi, vaikka hän ei ollutkaan sen varsinainen puhuteltu. Opettajan vuoro on osoitettu ensisijaisesti Shyhretelle: hän viittaa Mubduun edelleen kolmannessa persoonassa.

Tämä katkelma osoittaa hyvin, kuinka moniulotteista S2-tunnin yhteinen keskustelu on ja kuinka nopeasti osallistujien roolit ja asema keskustelussa vaihtelevat. Oppilaat kohdistavat puhetta opettajan lisäksi myös toisilleen, ja osallistujat käyttävät myös katseita ja eleitä suuntautuakseen toisiinsa. Osallistujat jatkavat toistensa vuoroja muuttaen samalla puheen suuntaa niin, että puhe osoitetaan kolmannelle osapuolelle. Lisäksi vuoroihin reagoivat muutkin kuin ensisijaiset vastaanottajat.

Tämän työn tavoitteena on selvittää, miten oppilaat vaikuttavat toiminnallaan omiin osallistumismahdollisuuksiinsa S2-tunnin yhteisessä keskustelussa: miten he kohdistavat puheensa toisaalta opettajalle ja toisaalta muille oppilaille, miten he asettuvat toistensa puheen vastaanottajiksi ja miten he jakavat puhujan roolia. Tarkastelun kohteena on siis

oppilaiden toiminta kohdissa, joissa osallistujien roolit muuttuvat. Tätä toimintaa lähestyn tutkimalla oppilaiden puheen suuntaamiseen ja vastaanottajuuden osoittamiseen käyttämiä kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset huomionkiinnittämiskeinot (erityisesti viittaaminen eli kädennostot ja puhuttelutermit), henkilöönviittaamiskeinot (toisen ja kolmannen persoonan käyttö läsnäolijoihin viittaamisessa) sekä katseet ja muu ei-kielellinen toiminta. Lisäksi tarkastelen vuorojen suhdetta toisiinsa eli sekventiaalisia seikkoja, esimerkiksi toisen oppilaan puheen kierrättämistä tai täydentämistä.

Työn näkökulma on laaja: tarkoituksena on pikemminkin esitellä oppilaiden käytössä olevaa vuorovaikutuskeinostoa kuin pureutua yksittäisen tiukkaan rajatun ilmiön tyhjentävään analyysiin (ks. myös Nikula 2008: 43). Tähän valintaan on vaikuttanut yhtäältä S2-tuntien vuorovaikutuksen moniulotteinen ja vaihteleva luonne ja toisaalta se, ettei S2-tunteja ole vielä tutkittu paljon. Samasta syystä en ole myöskään valikoinut tutkittavia tilanteita puheenaiheen tai toiminnan tavoitteen perusteella (ks. myös Cekaite 2006: 11; vrt. Seedhouse 2004), vaan mukana on sekä varsinaisia opetustilanteita, erilaisia säätely- ja jäsentämistilanteita että oppitunnin suvantokohdissa esiintyviä vapaamuotoisia tilanteita; usein nämä myös sulautuvat erottamattomasti toisiinsa. Rajaan tarkasteluni oppilaiden vuoroihin yhteisessä, opettajajohtoisessa keskustelussa; tutkimukseni ulkopuolelle jäävät siis esimerkiksi ryhmätyötilanteet ja jaksot, joissa oppilaat työskentelevät itsenäisesti. Keskityn nimenomaan oppilaiden julkisiin vuoroihin eli niihin, jotka ovat periaatteessa kaikkien osallistujien kuuluvilla (ks. Sahlström 1999: 77).

Tutkimalla oppilaiden toiminnan vaikutusta heidän osallistumismahdollisuuksiinsa tarkastelen samalla sitä, millaisen oppimisympäristön ja sosiaalisen ympäristön S2-tunti tarjoaa (tai osallistujat S2-tunnista tekevät). Työssä nostetaan esiin S2-tuntien vuorovaikutuskäytänteitä, joita ei ole aiemmin tutkittu, ja tehdään näin osaltaan näkyväksi opettajien hiljaista tietoa (ks. Tainio & Harjunen 2005). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus keskittyi pitkään kuvaamaan lähinnä prototyypistä, opettajan ja oppilaiden välistä opettajajohtoista keskustelua ja erityisesti opettajan toimintaa. Opettajaan keskittyvät tutkimukset kertovat toki aina jotain myös oppilaiden toiminnasta (Kääntä 2010: 263–264); samoin tämä työ tuottaa tietoa opettajan toiminnasta eli siitä, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaisiin ja miten opettaja reagoi oppilaiden toimintaan. Tutkimuksen painottuminen opettajan toimintaan johtaa kuitenkin helposti siihen, että kuva opettajan asemasta luokkahuonevuorovaikutuksessa ylikorostuu. Jos kuvataan ainoastaan sitä toimintaa, joka tapahtuu opettajan kautta, muu luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus jää pimentoon: sen olemassaoloa ei havaita tai sitä pidetään vähemmän merkityksellisenä. Jos taas tutkimuksen lähtökohdaksi valitaan oppilaiden toiminta, saadaan esiin eri asioita; tilannetta katsotaan heidän näkökulmastaan.

Viime vuosina on ollut havaittavissa tutkimuksen painotuksen siirtyminen yhä enemmän oppilaiden toiminnan tutkimiseen (ks. esim. Sahlström 1999, Thornborrow 2002, Koole 2003, Markee 2005; Cekaite 2006). Tämä selittyy muutoksilla sekä luokkahuoneissa että

tutkijoiden lähestymistavoissa (Rampton 2006: 81). Ensinnäkin opetuskäytänteissä oli vielä muutama vuosikymmen sitten vähemmän vaihtelua kuin nykyään. Esimerkiksi ruotsalaisissa yläkouluissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että 1970-luvulla hallitseva opettajajohtoinen koko luokan yhteinen keskustelu oli 1990-luvulla tehnyt tilaa ryhmätöille ja oppilaiden itsenäiselle työskentelylle (Lindblad & Sahlström 1999); saman kehityssuunnan voi olettaa vallinneen jossain määrin myös muissa maissa ja opetuskonteksteissa. Tämä näkyy myös siinä, että monet oppilaiden toimintaa käsittelevät viimeaikaiset tutkimukset tarkastelevat nimenomaan ryhmätyötilanteita (esim. Hellermann 2008; Ohta 2001; Mori 2002). Myös oppilaiden tapa osallistua luokkahuonevuorovaikutukseen tuntuu muuttuneen: brittiläisiä yläkouluja 1990-luvulla tutkineen Ramptonin (2006: 81) mukaan raja toisaalta koulutyöhön ja toisaalta sosiaaliseen toimintaan suuntautumiseen tuntuu osittain hälvenneen aiempien vuosikymmenien aineistoihin verrattuna. Vaikka brittiläinen yhteiskunta ja koululaitos eroavat suomalaisista, luokkahuonetilanteet vaikuttavat molemmissa maissa pitkälti samankaltaisilta (ks. myös Lehtonen 2009b). Oppilaiden osallistumisen ja aktiivisuuden lisääntyminen voi siis osittain olla seurausta opetustyylin ja luokkahuonekulttuurin muutoksesta, mutta on todennäköistä myös, että se saadaan näkyväksi vasta nykytutkimuksessa muun muassa kehittyneiden tallennusmenetelmien ansiosta (Thornborrow 2002; ks. myös Sunderland 2001; Rampton 2006: 81). Kiinnostus oppilaiden toiminnan tutkimiseen liittyy osittain myös edellä mainittuun pyrkimykseen yhdistää vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimus: oppilaiden toiminnan tutkimisen tärkeyttä voi perustella esimerkiksi sillä, että heitä voi pitää opetustilanteen ”hyödynsaajina” (Sunderland 2001).

Huolimatta siitä, että oppilaiden toimintaan on alettu kiinnittää tutkimuksessa enemmän huomiota, edelleen kaivataan aiempaa kattavampaa ja hienosyisempää kuvausta siitä, mitä yhteisen keskustelun aikana tapahtuu. Yläkoulun S2-ryhmissä vuorottelukäytänteet poikkeavat ajoittain hyvinkin paljon aiemmassa tutkimuksessa kuvatussa luokkahuonevuorovaikutuksen prototyypistä: aineistoni oppilaat kilpailevat vastausvuorosta ja ottavat runsaasti vuoroja oma-aloitteisesti, ja oppilaiden välillä on vuorovaikutusta myös yhteisessä keskustelussa (ks. myös Paoletti & Fele 2004). S2-tunnin vuorovaikutus on monenkeskistä keskustelua: opettajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi oppilaiden toimintaan vaikuttavat muut keskustelukumppanit sekä jatkuvasti läsnä oleva yleisö (ks. Cekaite 2006: 12). Sitä, miten oppilaat hyödyntävät monenkeskisen keskustelun mahdollisuuksia luokkahuoneessa, on tutkittu vasta vähän (ks. kuitenkin Cekaite 2006; Ko 2005; Pallotti 2001; Ohta 2001; van Dam 2002). Keskustelun monenkeskisyydellä on kuitenkin olennainen merkitys niin oppimisen kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta.

Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on mahdollista painottaa joko vuorovaikutuskäytänteiden kuvaamista tai oppimisen mekanismeja. Oman työni lähtökohtana – toisin kuin monissa viimeaikaisissa kieliluokkien vuorovaikutuksen tutkimuksissa (esim. Hellermann 2008; Ohta 2001) – on ollut nimenomaan vuorovaikutuksen ilmiöiden tutkiminen: tarkoituksena ei ole varsinaisesti kuvata sitä, miten oppilaat oppivat kieltä tai vuorovaikutuskäytänteitä luokkahuoneessa, vaan pikemminkin kuvata tilanteita, joissa oppiminen voi tapahtua (ks. myös esim. Tainio 2007a; Kääntä 2010; Nikula 2008). Tästä on

vielä pitkä matka tilanteissa tapahtuvan oppimisen kuvaamiseen, vaikka vuorovaikutuksen ja oppimisen välisen yhteyden olemassaolo tunnustettaisiinkin (Sahlström 2009). Toisaalta oppimisen näkökulmaa ei voi jättää huomiotta: tutkimani ilmiöt sivuavat monelta osin viime vuosina nopeasti lisääntyntä oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyvää teoreettista ja metodologista keskustelua. Luokkahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikon mikrotason analyysia tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää oppimiskontekstien rakentumista ja ylläpitämistä (O'Connor & Michaels 1996: 94). Vaikka vuorovaikutustilanteiden tutkimus ja toisen kielen oppimisen tutkimus ovat viime vuosina lähestyneet toisiaan, monet metodologiset ja teoreettiset kysymykset aiheuttavat edelleen keskustelua (ks. esim. Lilja 2010; Sahlström 2009; Firth & Wagner 2007; ks. myös luku 2.4). Tämä työ pyrkii osaltaan myötävaikuttamaan näiden tutkimussuuntien välisen sillan rakentamiseen.

Paitsi luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta, työni edustaa myös suomi toisena kielenä -tutkimusta. Tämä määrittely perustuu ensisijaisesti tutkimuskohteen valintaan: tutkittavat (opettajia lukuun ottamatta) puhuvat suomea toisena kielenä. Näkökulmani vuoksi tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tarkastella heitä ensisijaisesti kielenoppijoina (ks. myös Lehtonen 2006: 258–262; Nikula 2008: 48; Lilja 2010: 289). En siis vertaa heitä äidinkieliin puhujiin enkä tarkastele heidän puheessaan esiintyviä poikkeamia yleiskielen normeista tai etsi niiden syitä. Vaikka tutkin opetus- ja oppimistilannetta, tutkin sitä pääasiassa vuorovaikutustilanteena; näin ollen tarkastelen tilanteen osallistujia kielen käyttäjinä ja kieliyhteisön jäseninä. Keskityn oppilaiden toimintaan eli siihen, miten he käyttävät tiettyjä kielen piirteitä sekä vuorovaikutuskäytänteitä ja mitä he tekevät niillä, enkä siis tutki näiden piirteiden ja käytänteiden osaamista tai oppimista. Tutkimukseni rinnastuu toisaalta muihin tutkimuksiin, jotka käsittelevät suomen käyttöä toisena kielenä (esim. Kurhila 2003), ja toisaalta tutkimuksiin, jotka käsittelevät sitä, millaisen oppimisympäristön suomenkielinen vuorovaikutustilanne tarjoaa toisen kielen puhujalle (esim. Lilja 2010). Luokkahuoneiden kielenkäytön tutkiminen antaa tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia kohdekielen käyttöön tunnit oppilaille tarjoavat (Nikula 2008).

Tämän tutkimuksen tuottama tieto täydentää myös monenkeskisten keskustelujen aiempaa tutkimusta: muun muassa läsnäolijoihin viittaaminen (ks. Lerner & Kitzinger 2007: 429) ja keskustelun jakautuminen useammaksi erilliseksi keskusteluksi (ks. Aoki, Szymanski, Plurkowski, Thornton, Woodruff & Yi 2006: 393–394) ovat aiheita, joista on kaivattu lisää tutkimustietoa. S2-oppitunnit tarjoavat kiinnostavan näkökulman monenkeskiseen keskusteluun, jossa on sekä institutionaalisen että ei-institutionaalisen keskustelun piirteitä.

1.3 Metodina keskustelunanalyysi

Tämän työn teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä on etnometodologiaan (Heritage 1996 [1984]; Garfinkel 1967) perustuva keskustelunanalyysi (Sacks 1992; ks. myös Lerner 2004; Tainio 1997a; Hutchby & Wooffitt 2008; Markee 2000). Keskustelunanalyysin avulla pystytään tutkimaan sitä, miten osallistujat luovat toiminnallaan yhteistä sosiaalista todellisuutta ja miten he tulkitsevat toistensa toimintaa hetki hetkeltä ja reagoivat siihen.

Vuorovaikutusta voidaan siis kuvata ja analysoida sen pienimpien mikrotason rakenneosien kautta. Keskustelunanalyttinen tutkimus perustuu aidoista tilanteista nauhoitettuun aineistoon. Tallennetut tilanteet voidaan pysäyttää tarkastelua varten, ja niitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Analyysin avulla on mahdollista nostaa esiin osallistujien usein tiedostamattomia käytänteitä ja niiden seurauksia todellisissa tilanteissa. Näin voidaan löytää sekä toimivia käytänteitä että ongelmakohtia ja miettiä mahdollisia vaihtoehtoisia toimintatapoja (Tainio 2007d: 28). Näistä syistä metodi sopii erinomaisesti sen selvittämiseen, miten oppilaiden osallistuminen vaikuttaa luokkahuoneen vuorovaikutuksen rakentumiseen.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin kuvata keskustelun säännönmukaisuuksia. Näin on mahdollista löytää ensisilmäyksellä jossain määrin sekavalta tai sattumanvaraiselta näyttävän vuorovaikutustilanteen taustalla vaikuttava järjestys ja logiikka. Keskustelunanalyysin käsitteiden avulla voidaan myös osoittaa tilanteen rakenteellisia yhtäläisyyksiä ja eroja muihin tilanteisiin (Tainio 2007d: 31). Toinen tavoite on selvittää, mitä osallistujat tekevät puheella ja ei-kielellisellä toiminnalla vuorovaikutustilanteessa: millaisia toimintoja vuorovaikutus sisältää ja millaisia identiteettejä osallistujat luovat. Olennaisin kysymys on se, miksi osallistuja toimii juuri näin juuri tässä kontekstissa ja tällä hetkellä. Lisäksi tutkitaan, millä keinoilla ihmiset vuorovaikutuksessa rakentavat yhteistä ymmärrystä eli intersubjektiivisuutta. Keskustelunanalyttinen lähestymistapa yhdistää kielitiedettä muihin tieteenaloihin, jotka myös ovat kiinnostuneita inhimillisen vuorovaikutuksen käytänteistä, kuten sosiologiaan, antropologiaan, psykologiaan ja kasvatustieteeseen.

Keskustelunanalyysi nojaa tietynlaiseen näkemykseen vuorovaikutuksesta, kontekstista ja kielellisestä merkityksestä. Vuorovaikutus nähdään yksityiskohtiaan myöten järjestyneenä ja jäsenyneenä toimintana. Keskustelun osallistujat orientoituvat samanaikaisesti erilaisiin jäsenystapoihin. Vuorottelujäsenitys (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) säätelee sitä, miten vuorot vaihtuvat: kuka ottaa seuraavan vuoron ja milloin. Sekvenssijäsenitys (Schegloff 2007a) jakaa keskustelun jaksoihin esimerkiksi vierusparien avulla. Korjausjäsenityksen (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) avulla selvitetään puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä ilmeneviä ongelmia. Se on tärkeässä roolissa yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Preferenssijäsenitys (Sacks 1987; Tainio 1997b) taas osoittaa, mikä keskustelussa on odotuksenmukaista ja mikä ei. Näitä jäsenityksen lajeja löytyy kaikista vuorovaikutustilanteista, vaikka käytänteet eroavatkin toisistaan keskustelun luonteen mukaan. Keskustelun osallistujien asemaa ja rooleja vuorovaikutustilanteessa voidaan tarkastella osallistumiskehikon käsitteen avulla (Goffman 1981; ks. myös luku 2.3.1).

Keskustelunanalyysin mukaan kielelliset merkitykset eivät ole staattisia vaan syntyvät kontekstissa osallistujien aktiivisena yhteistyönä, neuvotteluna. Konteksti nähdään kaksisuuntaisena: jokainen ilmaus saa tulkintansa kontekstissa ja luo samalla uutta kontekstia seuraavan ilmauksen tulkintaa varten (Heritage 1996 [1984]: 237, 278–279; ks. myös Goodwin & Duranti 1992; Drew & Heritage 1992b: 18–19). Analyysin kannalta tämä

tarkoittaa sitä, että jokainen vuoro osoittaa, miten puhuja on ymmärtänyt edellisen vuoron. Tämä tekee merkityksistä julkisia, mahdollisia analysoida (Heritage 1996 [1984]: 256); voidaan varmistua siitä, että analyysi perustuu osallistujien omiin näkökulmiin, ei tutkijan oletuksiin.⁸ Näkemys merkitysten dynaamisuudesta vaikuttaa myös siihen, miten kielitaidon käsite määritellään: onko kriteerinä viestien ymmärtäminen ja tuottaminen riittävän sanavaraston ja kielioppisääntöjen avulla vai vuorovaikutustilanteen resurssien hyödyntäminen yhteisymmärryksen saavuttamiseksi? Onkin alettu puhua vuorovaikutuskompetenssista, joka on konteksti- ja tilannesidonnaista ja jota rakennetaan yhdessä keskustelun kuluessa (ks. esim. Young 2000).

Aineistolähtöisyys on keskusteluanalyysin ehdoton ohjenuora: tulkintojen on aina osoitettava pohjautuvan aineistossa esiintyviin ilmiöihin (Sacks 1992: 28). Keskusteluanalyytikot koettavat välttää spekulatiota keskustelijoiden ajatuksista, tunteista tai aikomuksista ja pitäytyä ainoastaan siinä, mitä näkyvä toiminta niistä kertoo. Kognition tutkiminen perinteisessä merkityksessä⁹ ei siis ole keskusteluanalyysin keinoin mahdollista. Tärkeintä tulkinnan kannalta eivät myöskään ole vuorovaikutustilanteen ulkopuolelta määräytyvät tekijät (esimerkiksi sosiaaliset muuttujat) vaan se, mitä keskustelun osallistujat pitävät merkityksellisenä ja mihin he omalla toiminnallaan suuntautuvat tai orientoituvat (Zimmerman 1998; Markee & Kasper 2004: 493, 496; Lerner 1995: 114). Esimerkiksi diskurssianalyysiin perustuvaa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta on kritisoitu siitä, että se on yrittänyt mahduttaa kaikki todelliset tilanteet arkikokemuksen perusteella ennalta määriteltyihin kategorioihin (Levinson 1983: 287; Seedhouse 2004: 65). Tällöin ongelmana on muun muassa se, että kategoriat eivät välttämättä sovikaan todellisuudessa ilmeneviin tilanteisiin ja että osallistujien ajatellaan suorittavan yhden toiminnon kerrallaan. Perusteellisen analyysin avulla voidaan kuitenkin osoittaa, että yksi ja sama vuoro voi tehdä hyvin monenlaista vuorovaikutuksellista työtä. On siis tärkeää lähteä liikkeelle aineistossa esiintyvien todellisten tapausten huolellisesta kvalitatiivisesta analyysistä ja määritellä mahdolliset kategoriat tältä pohjalta. Lisäksi on oltava valmis tutkimuksen kuluessakin tarkistamaan näitä määrittelyjä, jos aineisto antaa siihen aihetta.

Analysoitavat tilanteet litteroidaan erittäin tarkasti, ja myös ei-kielellinen toiminta pyritään ottamaan mukaan analyysiin mahdollisuuksien rajoissa. Tästä syystä aineisto kuvataan videolle ja kuvaaminen toteutetaan siten, että kaikki osallistujat näkyvät kuvassa mahdollisimman hyvin. Nimitys keskusteluanalyysi onkin hieman harhaanjohtava: termillä keskustelu tarkoitetaan keskusteluanalyytisessä kirjallisuudessa yleisemmin puhetta vuorovaikutuksessa (*talk-in-interaction*, ks. Schegloff 2007a: xiii) ja ei-kielellisen toiminnan suhdetta puheeseen (esim. Goodwin 1981). Kyse on siis vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisesta tutkimuksesta (Jordan & Henderson 1995). Litteraatioon ei kuitenkaan voi mahduttaa kaikkia vuorovaikutuksen yksityiskohtia, vaan esimerkkikatkelmat on

⁸ Tätä kutsutaan myös *emic*-perspektiiviksi (ks. esim. Markee & Kasper 2004).

⁹ Keskusteluanalyysissa onkin käytetty käsitettä jaettu kognitio (ks. Schegloff 1991).

litteroitava niin, että analyysin kannalta olennaiset asiat ovat näkyvissä. Siksi litteraatio ei koskaan ole neutraali, ja tästä syystä nauhoitus pysyy aina ensisijaisena tutkimuskohteena (Tainio 2007d: 31).

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tutkimuskohde valikoituu aineistosta käsin: aineistoa tarkastellaan ensin motivoimattomasti eli ilman ennakkoajatuksia ja tutkimuksen kohteeksi valitaan aineistosta esiin nouseva ilmiö. Kielitieteellinen keskusteluntutkimus voi lähestyä tutkittavia ilmiöitä eri näkökulmista. Tarkastelun kohteeksi voidaan nostaa joko jokin kielellinen aines tai vuorovaikutuskeino tai sitten jokin toiminta tai tilannetyyppi. Näkökulmat kuitenkin limittyvät analyysissä: keinojen kautta voidaan kuvata toimintaa, ja toiminnan kautta voidaan kuvata siihen käytettyjä keinoja. Omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan nimenomaan oppilaiden toimintaa, ja siihen käytettyjä kielellisiä sekä ei-kielellisiä keinoja käsitellään kunkin toiminnan yhteydessä.

Keskustelunanalyttinen tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista: tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää sitä tietyssä kontekstissa (Patrikainen & Toom 2004: 240). Keskustelunanalyysissä on mahdollista käyttää myös kvantitatiivista otetta ja arvioida näin esimerkiksi ilmiöiden yleisyyttä tai harvinaisuutta, mutta tätä vaihetta täytyy aina edeltää huolellinen kvalitatiivinen analyysi, joka nostaa esiin uusia ilmiöitä ja ylipäänsä mahdollistaa niiden ryhmittelyn (Haakana 2002; Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002; Schegloff 1993). Vaikka tarkasteltavat ilmiöt pyritään keräämään aineistosta kokoelmiksi, tapauksia ryhmitellään ja niiden yleisyyttä arvioidaan, tarkkojen lukujen antaminen on usein vaikeaa ja epätarkoituksenmukaista. Tämä johtuu osittain ilmiöiden taipumuksesta kasautua tai ketjuuntua tiettyjen toimintojen yhteyteen vuorovaikutuksessa. Kvantifiointi on ongelmallista erityisesti tämän työn kaltaisissa tutkimuksissa, jotka tarkastelevat tiettyä vuorovaikutuksen lajia (tässä tapauksessa S2-tunteja) laajasta näkökulmasta nostaen esiin erilaisia ilmiöitä. Tähän työhön olen pyrkinyt valitsemaan esimerkkejä, jotka parhaiten havainnollistavat tarkasteltuja ilmiöitä; myöhempi tutkimus voi tarvittaessa esittää kustakin ilmiöstä kvantitatiivisia kuvauksia.

Keskustelunanalyysi on alun perin tarkastellut arkikeskusteluja, joita on pidetty inhimillisen vuorovaikutuksen ensisijaisena ilmentymänä (ks. esim. Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001: 14–15; Heritage 1996 [1984]: 234–235). Sittemmin menetelmää on sovellettu myös niin sanottujen institutionaalisten keskustelujen (Drew & Heritage 1992a; Peräkylä 1997; Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001; Arminen 2005; ks. myös luku 2.1) tutkimiseen. Suomessa on tehty institutionaalisen keskustelun tutkimusta muun muassa terveydenhuollon piirissä lääkäri–potilas-keskusteluista (Sorjonen, Peräkylä & Eskola 2001; Korpela 2007) ja puheterapiasta (Tykkyläinen 2005; Sellman 2008). Lisäksi on tutkittu erilaisia asiointitilanteita esimerkiksi Kelan toimistoissa (Sorjonen & Raevaara 2006) sekä R-kioskeissa (Lappalainen & Raevaara 2009). Koulutuksen alalla tutkimuskohteena ovat olleet muun muassa ohjauskeskustelut (Vehviläinen 2001; Svinhufvud 2008). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus keskustelunanalyysin keinoin on myös noussut suosituksi tutkimussuunnaksi viime vuosina, vaikka luokkahuonetutkimus ja

keskustelunanalyysi ovat pitkään kehittyneet erillään toisistaan (Melander & Sahlström 2010).

Keskustelunanalyysi keskittyi pitkään yksikielisten tilanteiden ja äidinkielisten puhujien tutkimiseen (Kurahila 2003: 23). Jossain määrin on keskusteltu siitä, miten hyvin niin sanotut kakkoskieliset keskustelut sopivat keskustelunanalyysin tutkimuskohteiksi (ks. Kurahila 2003: 23–27; Kalliokoski 2001; Wagner 1996; 1998; Seedhouse 1998; Schegloff ym. 2002). Mahdollisia ongelmia on nostettu esiin jäsenyyden käsitteen avulla. Ensinnäkin jotta tutkija voisi tunnistaa ilmiöitä aineiston tilanteista ja tehdä niistä kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja, hänen on ajateltu tarvitsevan jäsenen tietoa, toisin sanoen hänen tulisi itse edustaa samaa kulttuuria kuin tutkittavansa (Sacks 1992: 116; ks. Firth 1996). Toiseksi on pohdittu sitä, miten osallistujien erilaiset taustat vaikuttavat tilanteeseen: voiko vuorovaikutuskäytänteitä jakaa, jos ei jaa kieli- ja kulttuuritaustaa (Young 2007: 257; Firth 1996; Kurahila 2003)? Näkemys homogeenisesta kulttuurista tai kieliyhteisöstä ei kuitenkaan vastaa todellisuutta (Kalliokoski 2001: 119–120), vaan yhdenkin kielen sisällä on variaatiota ja sen puhujat voivat edustaa erilaisia sosiaalisia ryhmiä. Kakkoskieliset keskustelut ovat osa suomenkielisten keskustelujen kirjoa, eikä niitä voi rajata pois tutkimuksen piiristä tai selvärajaisesti erottaa muista keskusteluista. Tähän mennessä on ilmestynyt runsaasti keskustelunanalyttistä tutkimusta erilaisista tilanteista, joissa osallistujien käytössä olevat vuorovaikutusresurssit eroavat toisistaan hyvinkin paljon. Kakkoskielisten keskustelujen (Lilja 2010; Kurahila 2003; Gardner & Wagner 2004) lisäksi on tutkittu keskusteluja, joissa osallistujina on esimerkiksi afaattikkoja tai dementikkoja (Helasvuo, Laakso & Sorjonen 2004; Lindholm 2010; Goodwin 2003) tai pieniä lapsia (Gardner & Forrester 2010; Savijärvi 2011). Tällaisten epäsymmetristen keskustelujen tyypillisiksi piirteiksi on havaittu muun muassa kontekstin ja multimodaalisuuden sekä yhteistyön korostunut merkitys ja pitkäähköt korjaussekvenssit (Haakana, Laakso & Lindström 2009: 26).

Kakkoskielisyyttä ei myöskään voi automaattisesti pitää merkityksellisenä keskustelussa. Erilaisten puhujaidentiteettien (esimerkiksi ei-syntyperäinen puhuja, kielenoppija) on nouseva aineistosta, jotta ne olisivat merkityksellisiä analyysille; ne eivät siis saa olla automaattisesti aineiston ulkopuolelta tai ennalta määriteltäviä kategorioita tai vuorovaikutusta selittäviä tekijöitä. Tämä tarkoittaa sitä, että osallistujien on suuntauduttava toiminnassaan näihin rooleihin niin, että se voidaan todentaa aineistoon nojaten. Useissa tutkimuksissa onkin kiinnitetty huomiota siihen, että kakkoskieliset keskustelut eivät poikkea perustavanlaatuisesti syntyperäisten puhujien välisistä keskusteluista eivätkä osallistujat nosta mahdollista kielellistä epäsymmetriaa relevantiksi vuorovaikutuksessa kuin paikoitellen (ks. esim. Firth 1996; Kurahila 2003; Lilja 2010; ks. kuitenkin luku 2.4). Sen lisäksi, että tutkimuksessa kiinnitettäisiin huomiota vain keskustelijoiden resurssien vajavaisuuteen tai vuorovaikutuksen ongelmiin, keskustelunanalyttinen tutkimus on pystynyt nostamaan esiin myös onnistuneen vuorovaikutuksen piirteitä: käytänteitä, joiden avulla rakennetaan yhteisymmärrystä kieli- ja kulttuurieroista huolimatta (Firth & Wagner 1997; Kurahila 2003; Lilja 2010).

Keskustelunanalyttinen tutkimus on luonteeltaan vertailevaa: metodi perustuu tutkittavan ilmiön esiintymien analyysiin ja niiden vertailuun (Haakana ym. 2009: 15–16). Vertaileva näkökulma on olennainen myös laajemmasta perspektiivistä: voidaan kysyä, missä määrin keskustelunanalyttiset tutkimustulokset ovat yleistettäviä, kun keskustelut voivat erota toisistaan niin monilla eri tasoilla. Keskustelun institutionaalisuuden ja osallistujien kompetenssien lisäksi vertailukelpoisuuden ongelma koskee myös kielten ja kulttuurien välisiä eroja. Missä määrin muita kieliä tai kulttuureita edustavia keskusteluja koskevien tutkimusten tuloksiin voi nojata omassa tutkimuksessaan? Tähän mennessä kertyneen vertailevan tutkimustiedon perusteella voidaan todeta, että on olemassa eräänlainen geneerinen vuorovaikutusjärjestelmä, joka todentuu eri kulttuureissa ja kielissä hieman eri tavoin erilaisten vuorovaikutuskeinojen avulla (Sidnell 2007: 240–241; ks. myös Haakana ym. 2009). Esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa on todettu olevan eroja eri aikakausina (Lindblad & Sahlström 1999; Rampton 2006), eri maissa ja kulttuureissa (Emanuelsson & Sahlström 2008; Philips 1972; Heath 1983) ja eri oppiaineiden tunneilla (Kääntä 2010: 259) kerätyissä aineistoissa. Mahdollisia vääristymiä ehkäisee kuitenkin se, että keskustelunanalyysissä tilanteita lähestytään aina aineiston pohjalta ja osallistujien perspektiivistä; aiempi tutkimus ohjaa tutkijaa tekemään havaintoja, jotka ovat joko yhteneväisiä muista aineistoista tehtyjen havaintojen kanssa tai eroavat niistä (Haakana ym. 2009: 30).

1.4 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu kymmenestä videonauhoitetusta suomi toisena kielenä -oppitunnista, jotka olen jakanut kahteentoista katkelmaan seuraavan taulukon mukaisesti. Numerot vastaavat liitteen 2 istumajärjestyksiä, mutta katkelmasta 12 ei päätynyt esimerkkejä lopulliseen työhön, ja siksi sen istumajärjestyksestä ei ole liitetty mukaan.

Taulukko 1. Aineistokatkelmat

N:o	Otsikko	Luokka-aste	Oppilas-määrä	Aihe	Kesto
1	Substantiivit	7	7	Substantiivit ja adjektiivit	30 min
2	Avoliitto	7	7	Uutisteksti	50 min
3	Satu	8	7–8	Satu (Stepan ja kuolema)	60 min
4	Koripalloilija	8	7–8	Lehtiartikkeli	40 min
5	Uskonnot	8	7–8	Teksti	60 min
6	Piratismi	8	7	Uutisteksti, konjunktiot	80 min
7	Kadonnut tyttö	9	5–7	Teksti, partisiipit, romaani (<i>Seitsemän veljestä</i>)	60 min
8	Imperatiivi	9	5	Imperatiivi	20 min
9	Modukset	9	5	Modukset	20 min

10	Konditionaali	9	5	Lehtiartikkeli, konditionaali	40 min
11	Unelmakumppani	9	5–9	Lehtiartikkeli	80 min
12	Tanskan kieli	9	7–9	Uutisteksti, partisiipit	80 min
Yht.					10 h 20 min

Jotta aineistoni oppitunnit olisivat vertailukelpoisia keskenään, valitsin tarkoituksella kuvattavaksi nimenomaan tunteja, joiden oppilasmäärät vaihtelivat viiden ja kymmenen välillä. Taustalla oli ajatus siitä, että erikokoisten ryhmien vuorovaikutuskäytänteet eroavat toisistaan huomattavasti; lisäksi 5–10 oppilasta on melko tyypillinen S2-ryhmän koko. Kysymys on aivan tavallisista oppitunneista, jotka olisi pidetty ilman nauhoitustakin. Kuvausajankohdista sovittiin opettajien kanssa sen mukaan, millaista ohjelmaa tunnille oli suunniteltu: esimerkiksi aineenkirjoitustunnit tai koetilanteet sekä päivät, joille oli tiedossa jonkinlaista erityisohjelmaa, rajattiin pois. Aineiston oppitunnit koostuvatkin tavanomaisista toisen kielen oppituntien aktiviteeteista: luetaan tekstejä, selitetään sanoja, keskustellaan tekstin sisällöstä, tehdään ja tarkistetaan kielioppitehtäviä jne.

Oppituntien aikana käytävät (ja kuvauslaadultaan riittävän hyvät) yhteiset, opettajajohtoiset keskustelut on litteroitu ensin karkeasti; ryhmätyöt ja itsenäisen työskentelyn jaksot on jätetty kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Litteroituja osuuksia kertyi yhteensä 4 h 15 min. Karkeasta litteraatiosta poimin tarkempaa litterointia varten ne kohdat, joissa osallistumiskehikko muuttuu ja joissa oppilaat käyttävät tarkastelun kohteeksi valitsemiani puheen kohdistamisen ja vastaanottajuuden osoittamisen keinoja (viittaamista, puhuttelutermejä, toisen ja kolmannen persoonan viittauksia läsnäolijoihin, toisen oppilaan vuoron kierrätystä ja täydentämistä). Näiden keinojen käyttö kasautui usein tiettyihin kohtiin aineistoa, eli sama katkelma sisälsi tavallisesti esiintymiä useammasta tutkimastani ilmiöstä. Olen kuitenkin pyrkinyt välttämään samojen esimerkkien toistamista tekstissä; sen sijaan työ sisältää runsaasti ristiinviittauksia, mikä osaltaan tukee sitä oletusta, että tutkittavat ilmiöt ovat osa samaa kokonaisuutta. Aineistoni määrä – hieman yli kymmenen tuntia, litteroitua aineistoa hieman yli neljä tuntia – saattaa kuulostaa vähäiseltä. Luokahuonevuorovaikutus kaikkine päällekkäispuhuntoineen ja -toimintoineen on kuitenkin äärimmäisen monitasoista ja tiheää, ja siksi lyhyeen katkelmaan mahtuu jo todella suuri määrä yksityiskohtia. Näiden tarkka litterointi ja tulkinta vievät aikaa, mutta tuloksena on perinpohjainen analyysi tarkastelun kohteena olevasta tilanteesta. Olen myös valinnut tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt siten, että niitä esiintyy riittävän paljon suppeassakin aineistossa.

Aineisto on kerätty kolmesta eri koulusta vuosina 2001–2005. Koulut ovat tavallisia yläkouluja, jotka sijaitsevat Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa. Niissä on järjestetty maahanmuuttajataustaisille oppilaille sekä valmistavaa opetusta että suomi toisena kielenä -opetusta. S2-oppilaiden määrä on jokaisessa aineiston koulussa niin suuri, että koululla on oma vakituinen S2-opettaja, joka pystyy kokoamaan itselleen luokka-asteittain yli viiden oppilaan opetusryhmiä. Oppilaiden ja opettajien nimet on muutettu anonymiteetin

säilyttämiseksi.¹⁰ Opettajia on kolme, ja he ovat toimineet työssään vaihtelevia aikoja (1–10 vuotta). Kaksi opettajista on naisia ja yksi mies; iältään he ovat noin 30–45-vuotiaita. Kaikilla on joko äidinkielenopettajan tai suomi toisena kielenä -opettajan pätevyys. Oppilasryhmiä on kuusi, ja ne ovat monella tavalla heterogeenisia. Oppilaita on yhteensä 47. He edustavat monia eri kansallisuuksia ja lähtömaita, ja heillä on eri äidinkieliä. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki tulevat EU:n ulkopuolelta. Oppilaat ovat 14–18-vuotiaita, mutta samankin ryhmän sisällä ikäerot ovat usein kaksi tai kolme vuotta. Jotkut oppilaista ovat asuneet Suomessa vasta hieman yli vuoden, toiset taas ovat käyneet jo osan alakoulusta Suomessa. Myös lähtömaassa suoritettujen opintojen laadussa ja määrässä on suurta vaihtelua. Yhteistä kaikille oppilaille on se, että he eivät ole syntyneet Suomessa ja heidän kielitaitonsa on katsottu olevan sen verran puutteellinen, että opiskelu äidinkielen ryhmässä ei vielä ole ollut mahdollista.

Olen saanut kirjalliset luvat nauhoittamiseen niin kuntien kouluviranomaisilta kuin koulujen rehtoreiltakin. Oppituntien opettajat ovat – luokkansa oven tutkijalle avatessaan – sitoutuneet aineiston keräämiseen. Oppilaat saivat päättää osallistumisestaan itse. Toki voidaan kysyä, kuinka vapaaehtoista oppilaan osallistuminen on, kun tutkimusaineisto kerätään koulussa normaalin opetustilanteen aikana: nuori saattaa kokea, että koska tutkimuksella on koulun ja opettajan tuki, häntä painostetaan osallistumaan. Tästä syystä oppilaille pyrittiin korostamaan osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta muunlaiseen työskentelyyn kuvauksen aikana. Joissakin ryhmissä osa oppilaista päätti olla osallistumatta kuvaukseen. Yläkouluikäisten oppilaiden mielipiteet osallistumisesta vaihtelivat nopeasti: vielä kuvauspäivänäkin joku aiemmin vastahakoinen päätti allekirjoittaa tutkimusluvan ja toinen, aiemmin allekirjoittanut, vetäytyi pois tutkimuksesta. Oppilaat, jotka eivät osallistuneet kuvaukseen, sijoitettiin istumaan kameroiden kuvakulman ulkopuolelle.¹¹ Osa heistä teki hiljaisia töitä kuvauksen ajan; osa taas osallistui vapaaehtoisesti opetukseen ja yhteiseen keskusteluun kuvauksen aikana. Heidänkin äänensä kuuluu, ja vuorot on otettu mukaan litteraatioihin (myös tekstissä käytettyihin esimerkkikatkelmiin).¹² Se, että kaikki oppilaat eivät näy kuvassa, vähentää aineiston käyttökelpoisuutta mutta toisaalta on sen hinta, että aineistoa ylipäänsä saa kerätyksi.

Alaikäisten oppilaiden (14–17-vuotiaat) huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta, mutta heitä pyydettiin ainoastaan ilmoittamaan, mikäli he eivät halua oppilaan osallistuvan tutkimukseen. Lääketiedettä lukuun ottamatta Suomessa ei ole olemassa lainsäädännöllistä ikärajaa, jonka

¹⁰ Vaikka en kiinnitä analyyseissä systemaattisesti huomiota oppilaiden sukupuoleen tai kansallisuuteen, käytän heistä silti keksittyjä etunimiä, joista nämä seikat saattavat ilmetä viitteellisesti. Tämä tekee analyyseistä luettavampia, kuin jos oppilaat esimerkiksi numeroitaisiin.

¹¹ Nämäkin oppilaat on mainittu istumajärjestyksissä (ks. liite 2).

¹² Toisenlaisen ratkaisun on tehnyt esimerkiksi Duff (2002), joka on jättänyt litteroimatta niiden oppilaiden vuorot, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Kuvaamillani oppitunneilla oppilaat olivat kuitenkin aina tietoisia nauhoituksesta, ja heille annettiin mahdollisuus myös muunlaiseen työskentelyyn kuvauksen aikana; heidän osallistumisensa keskusteluun oli siis vapaaehtoista.

saavutettuaan alaikäinen henkilö ei enää tarvitse huoltajan suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Lääketieteellisessä tutkimuksessa yli 15-vuotias saa päättää osallistumisestaan, jos tutkimuksesta on odotettavissa hänelle suoraa terveydellistä hyötyä; tällöinkin huoltajille tulee ilmoittaa tutkimuksesta. Muilla tieteenaloilla voidaan soveltaa esimerkiksi lastensuojelulakia niin, että 12-vuotias voi päättää itsenäisesti tutkimukseen osallistumisesta ilman, että lupaa kysytään alustavasti huoltajalta. (Kuula 2006: 148–149.) Strandell (2005; ks. myös Tani 2010) nostaa esiin kaksi vastakkaista eettistä periaatetta, joiden välissä alaikäisiä tutkiva tutkija tasapainoilee. Toisaalta lapsia ja nuoria on perinteisesti pyritty suojelemaan, jolloin aikuinen on tehnyt heidän puolestaan päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Suojelun nimissä saatetaan kuitenkin estää nuorta vaikuttamasta itseään koskeviin asioihin, mikä taas on vastoin Lasten oikeuksien sopimuksen mukaista osallistumisen periaatetta. Erityisesti tätä voi pohtia maahanmuuttajataustaisten nuorten tapauksissa, joissa vanhemmilla saattaa olla omiin kokemuksiinsa perustuvia voimakkaita ennakkoluuloja viranomaisia kohtaan ja nuoret tuntevat suomalaista yhteiskuntaa usein vanhempiaan paremmin. Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat saivat päättää osallistumisestaan itse, huoltajien mielipiteet otettiin huomioon: yksi tämän aineiston keräämiseen suunnitelluista nauhoituksista peruutettiin kokonaan joidenkin huoltajien vastustuksen vuoksi.

Toimin itse yhtenä tutkimusaineistoni opettajista.¹³ Vaikka tämä ei ole keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ennennäkemätöntä, se ei suinkaan ole ongelmaton valinta. Tutkija-opettajalla saattaa tällöin olla liikaa tilanteen ulkopuolista tietoa oppilaista, ja tämä voi vaikuttaa tulkintojen tekemiseen tavalla, joka ei kuulu keskustelunanalyttiseen metodiin. Myös tutkija-opettajan tunteet saattavat olla objektiivisuuden esteenä. (Ten Have 1999: 64–66; ks. myös Patrikainen & Toom 2004; Tainio & Harjunen 2005.) Mielestäni vakavilta ongelmilta kuitenkin vältytään, kun aineistoon otetaan mukaan myös muiden opettajien tunteja ja tulkinnat tehdään suhteessa aineiston kokonaisuuteen. Objektiivisuuden tavoittelussa auttavat myös tutkijoiden yhteiset aineistoistunnot, joissa omia tulkintojaan voi peilata kollegoiden havaintoihin (ks. Tainio 2007d: 31). Vaikka keskustelunanalyysissa ei yleensä hyödynnetä etnografista tietoa, joidenkin ympäristöjen erityispiirteiden ymmärtäminen ja oikeiden tulkintojen tekeminen saattaa vaatia tietoa kontekstista (Arminen 2005: 24): jos keskustelun ilmiöitä ei sidota laajempaan kontekstiin, tulkinta saattaa jäädä ohueksi. Tutkija-opettajalla voi ajatella olevan luokkahuonekeskustelusta todellista ”jäsenen tietoa” (ainakin opettajan näkökulmasta), mikä helpottaa muun muassa joidenkin tilanteiden tulkintaa ja ilmiöiden yleisyyden arvioimista. Jos tässä työssä on käytetty omia tai muilta opettajilta saatuja taustatietoja, se on mainittu erikseen analyysin yhteydessä.

Koska tarkoitus oli alun perinkin keskittyä oppilaiden toiminnan tarkasteluun, kuvaukset pyrittiin toteuttamaan niin, että aineistoa saataisiin useammasta kuvakulmasta. Kaikki tunnit

¹³ Jotta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetti ei vaarantuisi, työssä ei ole mainittu, mitkä oppitunnit ovat itse pitämiäni.

kuvattiin kahdella tai kolmella videokameralla niin, että ainakin yhdestä näkyi opettaja ja toisesta oppilaiden kasvot mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi luokassa oli aina kaksi kasettinauhuria äänen tallentamiseksi. Kameran asetettiin jalustoille, ja niiden liikuttelua pyrittiin välttämään. Valitettavasti kaikki kamerat eivät aina toimineet, joten joistakin tilanteista on saatavilla vain yksi kuvakulma. Lisäksi esimerkiksi opettaja saattoi toisinaan liikkua siirtyä hetkeksi kuvakulman ulkopuolelle. Omat oppituntini kuvasi ulkopuolinen kuvaaja, joka oli läsnä tunneilla; itse taas olin tutkijana läsnä myös muiden opettajien tunneilla.

Kuvaaminen ei tunnu vaikuttavan ratkaisevasti osallistujien toimintaan (ks. myös Tainio 2007c: 299). Vaikka aineistoni tunneilla opettaja saattaa silloin tällöin vilkuilla luokan takaosassa istuvaa tutkijaa tai muutama oppilas saattaa huomautella kameroista tai puhua tutkijalle, pääsääntöisesti tunnit muistuttavat aivan tavallisia oppitunteja. Alkujännitys menee ohi, kun kuvattavat tottuvat kameran läsnäoloon (Patrikainen & Toom 2004: 248). Lääkärien ja potilaiden vuorovaikutuksen tutkijat ovat myös erilaisten empiiristen testien avulla todenneet, ettei nauhoittaminen vaikuttanut lääkärin toimintaan (Pringle & Stewart-Evans 1990). Einarsson ja Hultman (1984: 66) puolustavat videoaineiston käyttökelpoisuutta luokan vahvalla sosiaalisella dynamiikalla: esimerkiksi opettaja ei voi pitkään toimia oppilaiden odotusten vastaisesti eli eri tavalla kuin normaalina koulupäivänä. Lisäksi osallistujat eivät etukäteen tiedä, millaisiin seikkoihin tutkija aikoo kiinnittää huomiota. Tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikana opettajat ja oppilaat tiesivät vain, että tutkimus käsittelee suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutusta, mutta tarkempi tutkimusaihe ei ollut heidän tiedossaan. Toki kuvaamisen vaikutuksen mahdollisuutta ei voi myöskään sulkea kokonaan pois: voi olla, että videoinnilla on vaikutusta esimerkiksi opettajan affektisten reaktioiden ilmentymiseen (Martikainen 1982: 106). Lisäksi kuvaaminen (tai kuvaajan läsnäolo) pitää tietenkin ottaa analyysissä huomioon silloin, kun osallistujat itsekkin selvästi orientoituvat siihen.

Litteroinnissa olen käyttänyt pääosin keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vakiintuneita, alun perin Gail Jeffersonin kehittämiä merkintätapoja (ks. Heritage & Atkinson 1984; Seppänen 1997b), jotka on koottu liitteeseen 1. Puheen lisäksi olen pyrkinyt kirjaamaan mahdollisimman tarkasti myös osallistujien ei-kielellisen toiminnan, kuten katseet ja eleet. Olen liittänyt litteraatteihin myös videolta kaapattujen still-kuvien avulla piirrettyjä kuvia niissä tapauksissa, joissa tämä on ollut tarpeen esimerkiksi eleiden havainnollistamiseksi. Monenkeskisen keskustelun litterointi asettaa tutkijan aina valintojen eteen: kaiken luokahuoneessa tapahtuvan toiminnan kirjaaminen tekisi litteraatista lukemiskelvottoman, joten on pohdittava, mitkä elementit ovat kunkin katkelman analyysissä olennaisia. Erityisen haastavia litteroitavia ovat tilanteet, joissa yhteinen keskustelu jakautuu useiksi erillisiksi keskusteluiksi (ks. luku 6). Näiden katkelmien litteroinnissa olen pääosin noudattanut periaatetta, jonka mukaan eri keskustelut litteroidaan vierekkäisille palstoille (ks. Egbert 1993; 1997).

1.5 Tutkimuksen rakenne

Työni koostuu johdannosta, yhdestä taustoittavasta luvusta, neljästä varsinaisesta analyysiluvusta sekä päätösluvusta. Taustoittava luku (luku 2) luo pohjaa analyysiluvuille käsittelemällä luokkahuonevuorovaikutuksen aiempaa tutkimusta suomi toisena kielenä -tunnin näkökulmasta ja esittelemällä tärkeimmät myöhemmissä analyyyseissä käytettävät työkalut. Kiinnitän erityistä huomiota työn aiheen kannalta olennaiseen osallistumiskehikon käsitteeseen (luku 2.3). Analyysiluvut (luvut 3–6) muodostavat jatkumon: tarkastelen niissä oppilaiden puheen erilaisia suuntia luokkahuoneessa opettajalle osoitetusta puheesta oppilaiden väliseen suoraan vuorovaikutukseen. Luvussa 3 käsittelen tilanteita, joissa oppilaan puhe on eksplisiittisesti kohdistettu opettajalle, ja tutkin, miten oppilas raivaa tilaa osallistumiselleen kilpailemalla vuorosta muiden oppilaiden kanssa tai tuomalla omia aloitteitaan keskusteluun. Erityisen tarkastelun kohteena on se, miten oppilaat koordinoivat toimintansa muiden oppilaiden toimintaan tai muuhun luokassa meneillään olevaan toimintaan. Luvussa 3 käsittelen myös erästä opettajalle osoitetun puheen erityistapausta: opettajan agendan vastustamista, jossa muiden oppilaiden muodostamalla yleisöllä on merkittävä rooli. Luvussa 4 tarkastelen edelleen tapauksia, joissa oppilaan puhe on kohdistettu opettajalle. Luvun 4 esimerkeissä oppilaiden vuorot vaikuttavat kuitenkin toisiinsa muutenkin kuin vuorosta tai puhetilasta kilpailemisen näkökulmasta: oppilaat rakentavat omat vuoronsa edeltävän vastausvuoron varaan. Tutkin, miten oppilaat kierrättämällä ja täydentämällä toistensa vuoroja asettuvat toistensa vuorojen vastaanottajiksi ja jakavat puhujan roolia. Luvussa 5 tarkastelen, miten oppilaat ottavat toiset oppilaat puheensa kohteiksi: he joko viittaavat vuoroissaan toisiinsa kolmannessa persoonassa tai puhuttelevat toisiaan suoraan toisessa persoonassa. Molemmissa tapauksissa toinen oppilas on puheenaiheena. Luvussa 6 tutkin lopuksi tilanteita, joissa oppilaat reagoivat toistensa vuoroihin osoittamalla puhetta toisilleen ja muodostamalla yhteisen keskustelun kanssa rinnakkaisen keskustelun. Analyysiluvuissa kuljetaan siis prototyyppisestä opettajan ja oppilaan välisestä dyadimaisesta eli kahdenvälistä keskustelua muistuttavasta vuorovaikutuksesta kohti aitoa monenkeskistä keskustelua ja tutkitaan, millaisia osallistumiskehikon muutoksia tällä matkalla tapahtuu. Päätösluvussa kokoan yhteen analyysiluvuissa esitettyjä keskeisiä havaintoja ja pohdin, miltä S2-oppitunti niiden valossa näyttää oppimistilanteena ja sosiaalisena tilanteena.

2 Suomi toisena kielenä -oppitunnin vuorovaikutus tutkimuksen kohteena

Tämän luvun tarkoituksena on sijoittaa oma tutkimukseni kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta koskevien tutkimusten kenttään. Samalla esittelen valikoiden aiempaa tutkimusta ja oman työni kannalta keskeisiä käsitteitä. Ensimmäisessä alaluvussa suhteutan aineistoani aiempaan institutionaalisista keskusteluista tehtyyn tutkimukseen. Sen jälkeen tarkastelen S2-luokkahuonevuorovaikutuksen yleisiä ominaispiirteitä keskusteluanalyysin perinteisten työkalujen eli erilaisten vuorovaikutuksen jäsennostapojen kautta. Kolmas alaluku käsittelee luokkahuoneen osallistumiskehikkoa. Viimeisessä alaluvussa pohdin toisen kielen oppimisen näkökulman merkitystä omassa tutkimuksessani.

2.1 Suomi toisena kielenä -oppitunti institutionaalisena keskusteluna

Institutionaalinen vuorovaikutus (ks. esim. Drew & Heritage 1992a; Ruusuvuori ym. 2001; Peräkylä 1997; Arminen 2005) liittyy julkisiin toimintoihin tai palveluihin, esimerkiksi koululaitokseen tai terveydenhuoltoon, ja sen avulla toteutetaan näiden instituutioiden tehtäviä (ks. esim. Raevaara ym. 2001: 11–12). Luokkahuonevuorovaikutusta voidaan siis pitää institutionaalisena keskusteluna, koska se tapahtuu koulun asettamissa puitteissa ja sen avulla suoritetaan koulun perimmäisiä tehtäviä, opetusta ja kasvatusta. Kusteluanalyysin periaatteiden mukaisesti tilanteita ei voi kuitenkaan luokitella institutionaalsiin ja ei-institutionaalsiin ainoastaan ulkoisten tekijöiden perusteella, vaan tilanteen institutionaalsuuden on myös näyttävä vuorovaikutuksessa. Osallistujien on siis suuntauduttava tilanteen institutionaalsuuteen ja tehtävä se näkyväksi ja relevantiksi; he ikään kuin ”puhuvat” instituutiot esiin ja eläviksi (Raevaara ym. 2001: 13; Drew 2002; Heritage 1996 [1984]: 290). Jos esimerkiksi luokkahuonekustelun osallistujat eivät suuntaudu institutionaalsiin opettajan ja oppilaan rooleihinsa eivätkä opetukseen tai muuhun koulun toimintaan, keskustelua ei voi pitää varsinaisena institutionaalsena luokkahuonevuorovaikutuksena pelkän tapahtumispaikan perusteella (Seedhouse 2004: 200; Hall 2004: 608). Sama pätee myös kääntäen: luokkahuonevuorovaikutusta voi esiintyä muuallakin kuin varsinaisessa luokkahuoneessa, esimerkiksi koulun järjestämällä retkillä (Jones & Thornborrow 2004; Hall 2004: 608). Omassa työssäni en käytä institutionaalsuutta tutkimuskohteen rajaamisen kriteerinä; en siis sulje pois sitä mahdollisuutta, että osa tutkimistani keskusteluista näyttäytyy jossain valossa ei-institutionaalsina.¹⁴ Sen sijaan pyrin analyysissä näyttämään, miten osallistujat kulloinkin suuntautuvat tai eivät suuntaudu

¹⁴ Suurin osa aineistoni tilanteista toki täyttää institutionaalsen keskustelun kriteerit; tähän viittaa jo tutkimuskohteen kuvaamiseen yleisellä tasolla käyttämäni termi *opettajajohtoinen*.

institutionaalisiin rooleihinsa ja mikä merkitys havaitsemillani ilmiöillä on institutionaalisuuden näkökulmasta.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus on pyrkinyt selvittämään, miten institutionaalisissa tilanteissa tapahtuva vuorovaikutus eroaa arkikeskustelun käytänteistä (Haakana ym. 2009: 21). Erojen merkitys on kuitenkin myös kyseenalaistettu, koska molemmissa vuorovaikutustyypeissä on nähtävissä toistensa piirteitä (Candela 1999: 160). Institutionaalinen keskustelu eroaa Drew'n ja Heritagen (1992b: 22) mukaan arkikeskustelusta kolmella pääasiallisella tavalla: se on tavoitteellista, sen osallistujia koskevat erilaiset rajoitteet ja sen tulkintaa ohjaavat erityiset tulkintakehykset. Vuorovaikutuksen institutionaalisuus ilmenee vuorovaikutustilanteissa useilla eri tasoilla, esimerkiksi vuorovaikutuksen kokonaisrakenteessa ja sekventiaalisessa rakenteessa, vuorottelun jäsentymisessä ja vuorojen muotoilussa. Seuraavaksi tarkastelen, miten institutionaalisen keskustelun ominaispiirteet ilmenevät omassa aineistossani. Käsittelen ensin S2-luokkahuonevuorovaikutuksen tavoitteellisuutta toisaalta opetussuunnitelman perusteiden ja toisaalta oppituntien agendan näkökulmasta. Sen jälkeen siirryn institutionaalisten roolien osallistujille asettamiin rajoituksiin ja erityisesti osallistujien väliseen tiedolliseen epäsymmetriaan. Lopuksi tarkastelen lyhyesti sitä, millaisen tulkintakehyksen S2-oppitunti osallistujille muodostaa.

Ensimmäinen institutionaaliselle keskustelulle tyypillinen piirre on tavoitteellisuus. Institutionaalisella keskustelulla on aina instituution tehtävään liittyvä päämäärä, johon ainakin yksi osallistujista osoittaa orientoituvansa. (Drew & Heritage 1992b: 22–23.) Luokkahuoneessa tämä päämäärä on luonteeltaan pedagoginen ja ainakin perusopetuksessa myös kasvatuksellinen. Peruskoulun suomi toisena kielenä -oppitunnin tavoitteita säätelevät ylimmällä tasolla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004).¹⁵ Esittelen niitä tässä siltä osin, kuin ne ovat oman tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiä. Perusteet sisältävät ensinnäkin kaikille oppiaineille yhteisiä painoalueita, jotka liittyvät muun muassa yhteisöllisyyteen sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoihin (mt: 38–40). Lisäksi perusteet määrittelevät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen suomi toisena kielenä -oppimäärän keskeiset tavoitteet ja sisällöt. Keskeisenä tavoitteena on, että ”oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen” (mt: 96).¹⁶ Keskeisissä sisällöissä on määritelty erikseen muun muassa puheviestinnän taidot ja

¹⁵ Vaikka osa aineistostani on kerätty jo vuonna 2001, yleiset pedagogiset linjat ja periaatteet eivät ole ratkaisevasti muuttuneet edellisistä opetussuunnitelman perusteista vuodelta 1994 (ks. Tainio 2005: 183).

¹⁶ Tästä tavoitteesta on tosin keskusteltu: Kalliokoski (2009) on esittänyt, että S2-opetuksen tavoitteena pitäisi oikeastaan olla siirtyminen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille; Latomaan ja Aallon (2009) mukaan taas S2-opetus pystyy äidinkielen opetusta paremmin ottamaan huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet (ks. myös Suni 2008: 32; Hakulinen ym. 2009: 90; luku 1.1).

vuorovaikutustaidot, joihin kuuluvat esimerkiksi puheviestinnän strategiat, itseilmaisu ja neuvottelutaidot (mt: 98).

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että oppimisympäristön ja työtapojen tulee tukea myös oppilaiden aktiivisuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta (POPS 2004: 18–19). Lisäksi oppilaalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin ja työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin (mt: 18). Tekstissä mainitaan erikseen, että ”koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista” (mt: 19). Tämän voi tulkita tarkoittavan myös luokkahuonevuorovaikutuksen rakennetta: opetustilanteen pitäisi tarjota oppilaille mahdollisuudet aktiiviseen osallistumiseen, itsensä ilmaisuun, keskinäiseen vuorovaikutukseen ja leikillisyyteen, ja oppilaiden pitäisi voida vaikuttaa oppituntien keskustelukulttuuriin. Ajatus siitä, että luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteet ovat aina suhteessa meneillään olevan toiminnan pedagogisiin tavoitteisiin, on noussut esiin myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa, ja pedagogiikan ja vuorovaikutuksen kaksisuuntainen suhde onkin Seedhousen (2004) kuvaaman ”kieliluokan vuorovaikutuksen arkkitehtuurin” kulmakivi. Tutkimalla S2-tuntien vuorovaikutusta voidaan selvittää, miten edellä kuvatut opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet toteutuvat tai eivät toteudu käytännön opetustyössä. Kääntäen tämä tarkoittaa myös sitä, että vuorovaikutusta tutkimalla päästään käsiksi siihen, millaiset yhteisöllisyyteen sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet S2-oppitunneilla toteutuvat.

Suomi toisena kielenä -oppituntien tavoitteet määrittyvät paikallisemmalla tasolla opettajien (kunnallisten suunnitelmien pohjalta) laatimissa opetus- ja tuntisuunnitelmissa. Lisäksi oppitunneilla käytetyt oppimateriaalit ovat osa opettajan suunnittelemaa työjärjestystä. Opettajan agendalla tarkoitetaan juuri opettajan etukäteissuunnitelmaa siitä, miten oppitunti etenee ja mitä sen aikana tehdään (ks. Niemelä 2008: 180–191; Clayman & Heritage 2002: 196–201; Lehtinen 2002: 73; Nuolijärvi & Tiittula 2000; Raevaara ym. 2001: 22). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on kuitenkin syytä pitää erillään suunnitelma ja sen toteutus: keskusteluntutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan sitä, miten opettajan agenda ja sen mahdollinen noudattaminen tai siitä poikkeaminen näkyy vuorovaikutuksessa. Myös Seedhouse (2004: 93–95) kritisoi usein esiintyvää implisiittistä näkemystä siitä, että pedagogiset suunnitelmat toteutuisivat luokkahuoneessa sellaisenaan. Opettajan lisäksi agendan toteutumiseen vaikuttavat oppilaat: he ovat aktiivisia toimijoita, jotka osaltaan muuttavat suunnitelmat toteutuneiksi tehtäviksi vuoro vuorolta (Seedhouse 2004; Mori 2002; Coughlan & Duff 1994).

Oppilaat eivät suinkaan aina jaa opettajan agenda, vaan heillä voi olla omia, erilaisia tavoitteita. Tämä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat näennäisesti osallistuvat samaan keskusteluun opettajan kanssa mutta tekevät sen tavalla, joka osoittaa heidän vastustavan opettajan agenda (Candela 1999) tai ottavan etäisyyttä opettajan agendaan pilaillemalla (Gutierrez, Rymes & Larson 1995; Rampton 2006). Lisäksi oppilaat voivat olla kokonaan osallistumatta tai osallistua muihin, varsinaiseen opetukseen liittymättömiin

toimintoihin (Koole 2007). Gutierrezin ym. (1995) mukaan luokassa voi olla rinnakkain kaksi sosiaalista tilaa: toisaalta opettajan agendan mukainen toiminta, johon myös jotkut oppilaat osallistuvat, ja toisaalta muiden oppilaiden epävirallisen vasta-agendan mukainen toiminta, johon osallistumalla he ottavat etäisyyttä opettajan agendan mukaiseen toimintaan. Niin kauan kuin nämä pysyvät erillisinä, luokassa ei synny todellista vuorovaikutusta. Jos taas nämä kohtaavat niin sanotussa kolmannessa tilassa, opettaja ja oppilaat voivat yhdessä luoda merkityksellisen kontekstin oppimiselle. (Gutierrez ym. 1995.) Oppilaiden toimintaa tutkimalla voidaan valottaa, missä määrin oppilaat vaikuttavat S2-oppitunnin sisältöön ja etenemiseen eli osallistuvat toteutuneen agendan rakentamiseen.

Toinen institutionaalisen vuorovaikutuksen käytänteisiin vaikuttava tekijä tavoitteiden lisäksi ovat eri osallistujien toimintaa säätelevät rajoitteet (Drew & Heritage 1992b: 22). Osallistujat osallistuvat keskusteluun institutionaalisissa rooleissa, luokkahuonevuorovaikutuksen tapauksessa opettajana ja oppilaina. Nämä roolit ovat monella tavalla epäsymmetriset. Luokkahuonevuorovaikutuksessa tärkeimmät osallistujien väliset epäsymmetriat liittyvät toisaalta osallistumisoikeuksiin ja toisaalta osallistujien tiedolliseen asemaan (van Lier 1988: 219–220). Opettajalla on ensinnäkin oppilaita enemmän valtaa päättää siitä, kuka puhuu milloinkin ja mistä puhutaan. Oman tutkimuskohteeni kannalta luokkahuoneen epäsymmetrisillä osallistumisoikeuksilla on suuri merkitys, ja käsittelenkin niitä tarkemmin tulevaisuudessa. Jälleen on kuitenkin todettava, että epäsymmetriaa on tarkasteltava keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa siitä näkökulmasta, miten osallistujat orientoituvat siihen: miten he omalla toiminnallaan joko rakentavat sitä tai asettavat sen kyseenalaiseksi. Myös oppilailla on siis mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi luokkahuoneen vuorovaikutus muodostuu, ja vuorovaikutustilanne toteutetaan viime kädessä aina yhteistyössä (Thornborrow 2002; Candela 1999) – kuten opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2004) mainitaan.

Tiedollinen epäsymmetria korostuu luokkahuonekeskustelussa, koska vuorovaikutus on järjestynyt tietyn topiikin ympärille (Mehan 1985: 121). Tiedollinen epäsymmetria tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että yhdellä osallistujalla on enemmän tietoa topiikista kuin toisella. Pääsyä topiikkiin liittyvään tietoon pidetään institutionaalisissa keskusteluissa yleensä keskustelunulkoisista tekijöistä riippuvana (Drew 1991: 25); myös luokkahuonekeskustelu perustuu monissa tapauksissa siihen, että opettajalla on käsiteltävästä asiasta enemmän tietoa kuin oppilailla (Mehan 1985: 127). Tiedollinen epäsymmetria nousee keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa kuitenkin tarkasteltavaksi vain silloin kun osallistujat tekevät sen vuorovaikutuksessa merkitykselliseksi (Linell & Luckmann 1991: 5). S2-luokassa tiedollinen epäsymmetria ei perustu ainoastaan opettajan institutionaaliseen rooliin vaan myös kielelliseen asiantuntijuuteen: opettaja on (yleensä) keskustelun ainoa äidinkielen suomenpuhujana, toisin kuin esimerkiksi vieraskielisessä aineenopetuksessa, jossa oppilaiden asema kieliasiantuntijoina taas saattaa tasoittaa institutionaalisten roolien epäsymmetriaa (Nikula 2008: 62–65).

Tiedollisen epäsymmetrian käsitettä voidaan kuitenkin jälleen tarkastella myös keskusteluanalyysille ominaisemmalla tavalla: osallistujat voivat asettua vuorovaikutuksessa tietävän tai tietämättömän osapuolen asemaan (Raevaara 1993: 66–67). Opettajan asettuminen vuoroin tietämättömän ja vuoroin tietävän osapuolen asemaan niin sanottujen epäaitojen kysymysten (*display questions*, Seedhouse 2004: 73–75; *questions with known answers*, Macbeth 2004; Thornborrow 2002: 109) avulla on luokkahuonevuorovaikutuksen tyypillinen piirre (ks. esim. Mehan 1985: 127; Macbeth 2000: 37). Epäaitojen kysymysten käyttöä kielenopetuksessa on arvosteltu sillä perusteella, että ne tekevät myös vuorovaikutuksesta epäaitoa; toisaalta ne ovat tyypillisiä muussakin opettamiseen tähtäävässä vuorovaikutuksessa (esimerkiksi lapsen ja aikuisen välillä) ja siten niitä voi pitää opetustarkoitukseen soveltuvina (Seedhouse 2004: 74). Luokkahuonevuorovaikutus sisältää kuitenkin muunkinlaista tiedon rakentamista kuin opettajan epäaitoja kysymyksiä. Toisinaan opettajan asettuminen tietämättömäksi osapuoleksi on aitoa, ja hän voi esittää oppilaille kysymyksiä asioista, joista nämä tietävät enemmän tai joihin liittyvää tietoa voidaan rakentaa yhdessä tasapuolisesti (Nassaji & Wells 2000: 401). Oppilaat taas voivat omalla toiminnallaan asettaa opettajan tiedollisen auktoriteetin kyseenalaiseksi esimerkiksi osoittamalla omaa tietoaan käsiteltävästä asiasta tai vaatimalla opettajalta lisäperusteluja (Candela 1999). Näin oppilaatkin tuovat oman panoksensa yhteisen tiedon rakentamiseen vuorovaikutuksessa. S2-tunnilla tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, että oppilaat voivat tuoda esiin heille relevantteja kielenkäyttötilanteita tai topiikkeja, joita voidaan käsitellä tunnilla opettajan ohjauksessa.

Kolmas institutionaalisille keskusteluille tyypillinen piirre on se, miten institutionaalinen konteksti vaikuttaa osallistujien tulkintoihin tilanteesta (Drew & Heritage 1992b: 22). Osallistujien aiemmat tiedot ja kokemukset vastaavasta kontekstista – tässä tapauksessa luokkahuonevuorovaikutuksesta – muodostavat siis tulkinta- tai päätelmäkehysten, jota vasten yksittäiset vuorot tulkitaan. Esimerkkinä tästä voidaan pitää edellä mainittuja opettajan epäaitoja kysymyksiä: yleensä oppilaat osaavat tulkita ne omia tietojaan kontrolloiviksi tarkistuskysymyksiksi eivätkä esimerkiksi kerro opettajalle, mistä vastauksen voisi löytää, jos he eivät muista sitä itse. Tämä perustuu oppilaiden tietoon ja kokemukseen siitä, että opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden tietojen kontrolloiminen. Jos taas opettaja keskeyttää puheensa ja suuntaa katseensa vierustoverin kanssa juttelemaan oppilaaseen, tämä osataan yleensä tulkita moitteeksi (Lemke 1990: 73). Tulkinta perustuu oppilaiden tietoon ja kokemukseen siitä, että opettajan puheen kanssa päällekkäistä puhetta pidetään usein häiritsevänä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että institutionaalisessa kontekstissakaan osallistujat tulkitsisivat keskustelun elementtejä aina samalla tavalla, vaan tulkinta tehdään aina tapauskohtaisesti. Esimerkiksi opettaja voi tulkita oppilaan esittämän kysymyksen joko tiedon hakemiseksi tai oppitunnin viivästyttämisyritykseksi sen mukaan, millaiseen toimintojen sarjaan se sijoittuu tai miten se liittyy meneillään olevaan toimintaan (Vepsäläinen 2007). Tämän tulkinnan opettaja tekee näkyväksi seuraavassa vuorossaan, esimerkiksi vastauksessa tai moitteessa. Näin osallistujat rakentavat institutionaalisen kehysten rajoissa kontekstia yhdessä vuoro vuorolta.

S2-tunnilla tilanteiden tulkintaan vaikuttaa erityisesti se, että vapaamuotoinenkin puhumisen harjoittelu on osa virallista agendaa ja tukee institutionaalisia tavoitteita. Kaikki kielenkäyttötilanteet ovat kielenoppimismahdollisuuksia kakkoskieliselle puhujalle (Markee 2004; Firth & Wagner 2007). Tässä valossa opettajan aidot, avoimet kysymykset voidaan tulkita oppilaiden ”puhuttamiseksi” eikä esimerkiksi henkilökohtaisten asioiden asiattomaksi utelemiseksi. Samasta syystä oppilaiden vuoroja voidaan käsitellä vuorovaikutuksessa tarkoituksenmukaisena osallistumisena usein silloinkin, kun ne liittyvät vain väljästi keskustelun topiikkiin tai meneillään olevaan toimintaan. Tämä aiheuttaa sen, että toisinaan on vaikea vetää rajaa institutionaalisen ja ei-institutionaalisen toiminnan välille: vaikka osallistujat orientoituisivat muuhun kuin opetuksen varsinaiseen aiheeseen, suomeksi käyty keskustelu tukee silti opetuksen tavoitteita laajemmassa perspektiivissä. Cekaiten (2007: 48) tutkimuksen kohteena olevassa ruotsalaisessa alakoulun valmistavassa luokassa tämä näkyi esimerkiksi siinä, että tunneilla käytiin spontaaneja keskusteluja oppilaita kiinnostavista aiheista ja poikettiin agendasta, ja lisäksi oppilaat ottivat vuoroja oma-aloitteisesti.

S2-oppitunnin luonne institutionaalisenä keskusteluna on varsin moniulotteinen. Yhtäältä tunnint ovat osa opettajan edustamaa koululaitosta ja sen institutionaalisia käytänteitä. Samalla opetussuunnitelman perusteet kuitenkin korostavat oppilaiden osallisuutta, ja niihin suuntautuessaan osallistujat antautuvat monenkeskiseen neuvotteluun siitä, miten opettajan ja oppilaan roolit käytännössä toteutuvat ja mikä on kulloinkin meneillään olevan keskustelun topiikki tai toiminnan tavoite. Lisäksi vuorovaikutukseen tuo ylimääräisen ulottuvuuden se, että tunneilla on tarkoitus harjoitella myös vapaamuotoista suomenkielistä keskustelua; ei-institutionaalinen vuorovaikutus on siis ikään kuin osittain sisäänrakennettu institutionaaliseen toimintaan (ks. myös Hall 2004: 608). S2-oppitunteja voikin pitää melko väljänä¹⁷ institutionaalisenä kontekstina, jonka sisällä yhteisen toiminnan tavoitteista ja osallistujien rooleista neuvotellaan jatkuvasti.

2.2 Luokahuonevuorovaikutuksen jäsenyyksen tapoja

Tarkastelen seuraavaksi S2-luokahuonevuorovaikutuksen erityispiirteitä neljän erilaisen jäsenyystavan avulla. Ensin käsittelen yhteisen, julkisen luokahuonekeskustelun karkeahkoa jakautumista kahteen vuorovaikutustyyppiin, plenaariopetukseen ja opetuskeskusteluun. Tämän jälkeen siirryn hienojakoisempiin vuorovaikutuksen rakennepiirteisiin, joita analysoin keskusteluanalyysin perustavanlaatuisen jäsenyystapojen eli sekvenssijäsenyyksen, vuorottelujäsenyyksen ja korjausjäsenyyksen avulla. Eri jäsenyystavat esiintyvät

¹⁷ Toisinaan institutionaaliset kontekstit jaetaan tutkimuksessa formaaleihin ja ei-formaaleihin (ks. esim. Arminen 2005: 20). Luokahuonevuorovaikutuksella voidaan ajatella olevan formaalin institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä muun muassa siksi, että osallistujien mahdollisuuksia puheenvuoron ottamiseen on normatiivisesti rajoitettu (Peräkylä 1997: 203). S2-oppituntien yhteiset keskustelut muistuttavat kuitenkin monilta osin ei-formaalia institutionaalista vuorovaikutusta: institutionaalisia tehtäviä toteutetaan samojen jäsenyyksien muotojen varassa kuin arkikeskusteluissa (mp.).

keskustelussa toisiinsa kietoutuneina. Luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentymisen tavoista on olemassa perusteellinen suomenkielinen esitys (Tainio 2007b: 31–50). Tässä käsittelen asiaa siltä osin ja siitä näkökulmasta, kuin on oman tutkimukseni kannalta tarpeen.

Kielen oppituntia ei voi tarkastella yhtenäisenä vuorovaikutusjärjestelmänä vaan pikemminkin verkostona, jossa erilaiset järjestelmät ovat yhteydessä toisiinsa (Markee & Kasper 2004: 492; Jones & Thornborrow 2004: 403; Hall 2004: 608; ks. myös Drew 2002). Nämä vuorovaikutustyyppit¹⁸ sisältävät erilaisia tarjoumia oppimiseen. Ensinnäkin luokassa esiintyvä vuorovaikutus voi olla luonteeltaan julkista eli koko ryhmän yhteistä vuorovaikutusta, kuten opettajan johdolla käytävä koko luokan keskustelu tai koko luokalle osoitettu ohjeiden anto, tai yksityistä, kuten ryhmätöiden aikana tapahtuva oppilaiden välinen tai opettajan ja tietyn ryhmän välinen keskustelu. Tässä tutkimuksessa keskityn ainoastaan julkiseen puheeseen. Julkista puhetta edustavan luokkahuonevuorovaikutuksen voi karkeasti jakaa edelleen kahteen päätyyppiin: niin sanottuun plenaariopetukseen eli esittävään opetukseen (Lahdes 1997; ks. myös Tainio 2007b: 34–35) ja luokka- tai opetuskeskusteluun (Lahdes 1997; Tainio 2007b: 36; Thornborrow 2002: 115–116; Liljestrand 2002). Kullakin hetkellä fokuksessa oleva pedagoginen tavoite vaikuttaa siihen, millaiseen vuorovaikutustyyppiin osallistujat orientoituvat. Jako ei ole selvärajainen, vaan todelliset luokkahuonetilanteet sisältävät usein piirteitä kummastakin vuorovaikutustyyppistä (Seedhouse 2004: 206–207).

Plenaariopetus on opettajajohtoinen opetusmuoto, joka perustuu osin luennointiin ja osin oppilaille esitettyihin agendan mukaisiin kysymyksiin. Pedagogisena tavoitteena on lähinnä välittää tietoa oppilaille, ja tämä tieto nähdään enemmän tai vähemmän yksiselitteisenä (Liljestrand 2002). Vaikka plenaariopetus tuntuu sopivan huonosti yhteen nykyisten konstruktivististen oppimismäkemyksien kanssa, sillä on edelleen paikkansa osana nykyluokkien opetusmuotoja (ks. esim. Tainio 2007b: 35). Plenaariopetusta käytetään myös S2-tunneilla. Seedhouse (2004) on kuvannut toisen ja vieraan kielen (*second language*, L2) oppituntien vuorovaikutusjärjestelmää laajaan aineistokorpukseen nojautuen. Seedhouse määritteli joitakin L2-luokkahuonekonteksteja, jotka eroavat toisistaan sekä tavoitteiltaan että vuorovaikutustavoiltaan eli joita vastaa aina tietynlainen pedagoginen fokus ja siihen sopiva vuorottelu- ja sekvenssijäsennys. Plenaariopetus voidaan rinnastaa Seedhousen jaottelussa niin sanottuun muodon ja tarkkuuden opettamisen kontekstiin (*form-and-accuracy context*),

¹⁸ Käytän tässä työssä termiä vuorovaikutustyyppi erilaisista tavoista organisoida vuorovaikutus luokkahuoneessa. Muissa tutkimuksissa samantyyppisistä ilmiöistä – kuitenkin hieman eri tavalla määriteltynä ja eri näkökulmasta tarkasteltuna – on käytetty esimerkiksi termejä toimintatyyppi (Levinson 1992), keskustelutyyppi (Hakulinen 2010[1999]; ks. myös Haakana ym. 2009: 18) tai genre (Raevaara & Sorjonen 2006). Luokkahuonetutkimuksessa samaa vaihtelua on pyritty kuvaamaan muun muassa termeillä opetusmenetelmä tai työtapo (Lahdes 1997: 151), osallistumisrakenne (*participation structure*, Philips 1972) tai kieliluokan konteksti (*L2 classroom context*, Seedhouse 2004). Olennaista kaikissa kuvauksissa on kuitenkin se, että vuorovaikutuskäytännöt ovat yhteydessä toimintaan, jonka kehyksissä niitä käytetään (ks. esim. Sacks ym. 1974: 696).

jossa oppilaat oppivat opettajalta, kuinka käyttää kohdekielen muotoja oikein.¹⁹ Henkilökohtaisten merkitysten ilmaiseminen on tässä kontekstissa yleensä toissijaista, ja opettaja kontrolloi vuorottelua (Seedhouse 2004: 102). Tämän vuorovaikutustyyppin käyttöä kielenopetuksessa on kritisoitu muun muassa siitä, että se on epäluonnollista, sillä ei ole yhteyttä todellisen maailman merkityksiin eikä se kehitä oppilaiden kielenkäytön sujuvuutta (ks. Seedhouse 2004: 104). Toisaalta se vastaa kuitenkin opetuksen senhetkistä pedagogista tavoitetta, tiettyjen muotojen täsmällisen käytön oppimista. On myös otettava huomioon, että tämänkin vuorovaikutustyyppin sisällä on vaihtelua vuorovaikutuksen mikrotasolla eli sen todellisissa yksittäisissä ilmentymissä (mt: 106) ja että S2-oppituntiin sisältyy useimmiten muunkin tyyppisiä jaksoja.

Myös opetuskeskustelu on S2-tunneilla yleinen vuorovaikutustyyppi. Opetuskeskustelun pedagoginen tavoite on lähinnä tuoda esiin erilaisia näkökulmia johonkin asiaan. Tieto nähdään tällöin suhteellisena, ja tulkinnat voivat poiketa toisistaan (Liljestrand 2002). Myös opetuskeskustelua voi pitää opettajajohtoisena: opettaja ohjailee keskustelua usein kysymysten avulla haluamaansa suuntaan. Plenaariopetukseen verrattuna opetuskeskustelun vuorottelusäännöt ovat kuitenkin joustavammat ja muistuttavat enemmän monenkeskistä arkikeskustelua (ks. esim. Londén 1997: 56–64). Kielenopetuksen kontekstissa opetuskeskustelun voi rinnastaa merkityksen ilmaisemisen ja sujuvuuden opettamisen kontekstiin (*meaning-and-fluency context*, Seedhouse 2004: 111).²⁰ Tässä kontekstissa tavoitteena on maksimoida mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen: osallistujat ilmaisevat henkilökohtaisia merkityksiä ja harjoittelevat sujuvan puheen tuottamista (mp.). Kieliopin ja sanaston oikeellisuuteen ei välttämättä puututa (mt: 113), ja vuorovaikutuskäytänteet ovat varsin vaihtelevia (mt: 118). Kon (2005: 99–100) mukaan näiden jaksojen pedagogisen fokuksen määrittely on hankalampaa, mutta opettaminen ja oppiminen ovat kuitenkin aina läsnä. Tämä konteksti vastaa niihin puutteisiin, joita muotoon ja tarkkuuteen keskittyvällä kontekstilla on havaittu olevan, mutta sisältää omat ongelmansa: vapaamuotoisemman vuorovaikutustilanteen hallinta luokkahuoneessa voi joskus osoittautua ongelmalliseksi tai työlääksi (Garpelin, Lindblad & Sahlström 1995; Seedhouse 2004: 115).

Edellä esiteltyt kaksi vuorovaikutustyyppiä heijastuvat S2-oppitunnin yhteisen, julkisen keskustelun yksityiskohdissa. Keskustelunanalyysi tarjoaa näiden yksityiskohtien tarkasteluun työkaluja, joiden avulla voidaan selvittää muun muassa keskustelun toimintojen jaksottumista ja puhujien vuorottelun periaatteita. Jaksottumista tutkitaan sekvenssijäsennyksen (Schegloff 2007a) avulla. Sekvenssijäsennys kuvaa siis sitä, miten

¹⁹ Seedhouse (2004: 108) tosin ei rajaa tätä kontekstia pelkkään julkiseen puheeseen, vaan muotoon ja tarkkuuteen keskittyvä puhekonteksti voi vallita myös ryhmä- tai paritöiden aikana. Tähän kontekstiin rinnastuvat myös Kon (2005: 91) termi *accuracy-based sequences* ja Kasperin (1986: 25) *language-centred phase*.

²⁰ Seedhousen (2004: 115) mukaan tämä konteksti esiintyy tyypillisimmin ryhmä- ja paritehtävien aikana, mutta se voi vallita myös opettajajohtoisessa julkisessa keskustelussa. Kon (2005: 91) käsitteistössä tätä vastaa *conversation-based sequences*, Kasperilla (1986: 25) *content-centred phase*.

keskustelun toiminnot liittyvät toisiinsa ja minkälaisia kokonaisuuksia niistä muodostuu. Luokkahuonevuorovaikutuksessa eritasoisia jaksoja muodostavat muun muassa tehtäväkokonaisuudet ja niiden osat. Opettaja merkitsee yleensä tehtäväjaksojen väliset siirtymäkohdat esimerkiksi partikkeleiden avulla (Auvinen 2001; Keravuori 1988; ks. myös Lemke 1990: 50; Dorr-Bremme 1990). Myös oppilaat voivat osoittaa toiminnallaan sitä, miten he jäsentävät oppitunnin kulkua: he merkitsevät siirtymiä muun muassa käyttämällä vuoroin viittaamista ja vuoroin oma-aloitteisia vastauksia (Lehtimaja 2007).

Sekvenssijäsennyksen perusyksikkönä pidetään arkikeskustelussa vierusparia. Vieruspari on kahden vuoron muodostama kokonaisuus, jossa etujäsen synnyttää odotuksen jälkijäsenestä. Tyypillinen esimerkki vierusparista on kysymys ja vastaus (ks. esim. Raevaara 1997). Institutionaalisessa keskustelussa perusyksikkö on usein kolmiosainen (Kääntä 2010: 36). Luokkahuonevuorovaikutuksessa – ja yleisemminkin pedagogisessa, ohjailevassa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Tykkyläinen 2005; Lehtinen 2002: 52) – jaksotuksen perusyksikkönä voidaan pitää kolmiosaista opetussykliä, joka koostuu opettajan aloitteesta, oppilaan reaktiosta ja opettajan palautteesta. Nämä toteutuvat tyypillisimmin kysymyksenä, vastauksena ja arviointina. Tämä vuorovaikutusrakenne tunnetaan IRF/IRE-sekvenssinä (*initiation, response, feedback / follow-up / evaluation*)²¹, esim. Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979: 52–54; Hellermann 2003; Nikula 2007; Routarinne 2008; Kääntä 2010: 36–38). Nämä kolmiosaiset rakenteet esiintyvät tyypillisesti ketjuissa tai muodostavat muuten laajempia kokonaisuuksia (Niemelä 2008). Opetussykli rakentuu usein luvussa 2.1 mainittujen epäaitojen kysymysten varaan. Opettajalla on myös valta arvioida oppilaan vastauksen oikeellisuutta ja riittävyttä oman agendansa mukaisesti (Hellermann 2003). Myös S2-tunneilla opetussykliä voi käytännössä pitää yhteisen, julkisen keskustelun läpäisevänä rakenteena, eräänlaisena normatiivisena viitekehyksenä, johon osallistujat omalla toiminnallaan orientoituvat. Tästä huolimatta sekvenssirakenteissa on vaihtelua, eikä opetussykli siis ole vallitseva kaikissa luokkahuonetilanteissa (Jones & Thornborrow 2004; Thornborrow 2002; Lemke 1990: 28–32; Hicks 1996: 18; Nassaji & Wells 2000).

Opetussykli ei suinkaan aina toteudu prototyyppisessä tai yksinkertaisessa muodossaan, vaan se saattaa joko laajeta (Schegloff 2007a) tai supistua. Yksi tavallinen esimerkki laajentumista on vuoronpyyntö- ja vuoronantosekvenssi, joka sijoittuu opettajan aloitteen ja oppilaan reaktion väliin (Lemke 1990: 8; Karvonen 2007: 122; Kääntä 2010: 110–112; ks. myös luku 3.1.1). Tähän kohtaan voi myös sijoittua opettajan kehoitus (*prompt*), jos oppilaat eivät tuota reaktiovuoroa (Mehan 1979: 55–56, 90–92; Candela 1999). Oppilaan reaktio voi laukaista korjaussekvenssin, mikäli opettaja ei pidä oppilaan vastausta oikeellisenä tai riittävänä (ks. esim. Kääntä 2010; Seedhouse 2004; Macbeth 2004). Lisäksi opettaja voi johdatella oppilaita

²¹ Rakenteen kolmannen vuoron kuvaamiseen eri tutkimuksissa käytetyt termit heijastavat erilaisia toimintoja, joina opettajan vuoro saattaa eri tilanteissa toteutua (ks. esim. Wells 1993: 29–30). Oman tutkimusaiheeni kannalta näillä eroilla ei yleensä ole merkitystä, ja siksi nimitän rakennetta kolmiosaiseksi opetussykliksi ottamatta kantaa kolmannen vuoron luonteeseen.

täydentämään vastausta, jolloin sekvenssi muodostuu useista siihen upotetuista kolmiosaisista rakenteista (Sunderland 2001: 8–9). Kuten arkikeskustelun vieruspareissa (Raevaara 1997: 80–81), erilaiset välisekvenssit eivät kuitenkaan kumoa opetussyklin edellisten osien luomaa odotusta seuraavan osan tuottamisesta. Opettajan palautevuoro voi kuitenkin jäädä kokonaan toteutumatta: suoraan seuraavaan kysymykseen siirtyminen osoittaa implisiittisesti, että oppilaan vastaus on hyväksytty (Seedhouse 2004: 106–108; puheterapian yhteydessä Tykkyläinen 2005: 93–96). Toisaalta oppilaat tulkitsevat opettajan palautevuoron puuttumisen kielteiseksi arvioksi (mikäli seuraavaan kohtaan ei siirrytä välittömästi) ja tarjoavat uutta vastausta (Hellermann 2003: 98).

Kolmiosaista opetussykliä on kritisoitu siitä, että se kontrolloi ja rajoittaa oppilaiden osallistumista vuorovaikutukseen (Drew & Heritage 1992b: 27) ja käsittelee oppilaita kollektiivina, jolloin yksilölliset erot esimerkiksi ymmärtämisessä eivät nouse esiin (Mets & van den Hauwe 2003). Opetussykliä on myös kuvattu opettajajohtoiseksi rakenteeksi, joka vaikeuttaa oppilaiden merkityksellistä osallistumista (mm. Lemke 1990: 11). Toisaalta opetussykli on myös nähty hyödyllisenä työkaluna, jolla on monia eri funktioita (Wells 1993) ja jonka avulla opettajat voivat ohjata oppilasryhmää kohti aktiivista osallistumista ja dialogista oppimista (Nassaji & Wells 2000; Young 1992: 99; Wells 1993: 35). Useissa tutkimuksissa on nostettu esiin, että kolmiosainen rakenne sinänsä ei sanele luokkahuonevuorovaikutuksen laatua tai opettajan ja oppilaiden välistä valtasuhdetta, vaan erilaiset kontekstitekijät vaikuttavat siihen, miten sykli toteutuu (ks. esim. Wells 1993; Hall 1998; Nikula 2007; Candela 1999; Sunderland 2001). Opetussykli on siis joustava käytänte, ja sen merkitys riippuu tavasta, jolla se tuotetaan vuorovaikutuksessa (Hellermann 2003; Nassaji & Wells 2000; Routarinne 2008).

Myös oppilaiden on todettu voivan muokata opetussykliä monella tavalla. Oppilaat voivat esimerkiksi tuottaa opetussyklin sisällä vastauksen, joka vastustaa opettajan implisiittistä agenda monitulkintaisuutta hyödyntämällä tai joka on avoimesti ristiriidassa opettajan eksplisiittisen agendan kanssa (Candela 1999; Macbeth 1990: 206). Tällöin opetussyklin rakenne säilyy, mutta opettaja ei kontrolloi oppilaiden vastausvuorojen sisältöä. Yksi oppilaiden vaikutuskeino on myös tuottaa opettajan palautevuoroon nähden rinnakkainen ja ristiriitainen palautevuoro, jolla on vaikutus keskustelun etenemiseen: oppilaat saattavat (sosiaalisista syistä) orientoitua ensisijaisesti toistensa arviointeihin (Candela 1999: 151–156). Samalla oppilaat muokkaavat paikallisesti institutionaalisia rooleja ja vuorovaikutustilanteen valtasuhteita ottamalla haltuun kontrollin keinoja, jotka perinteisesti kuuluisivat opettajalle (Thornborrow 2002). Oppilas voi myös esittää opettajalle tarkistuskysymyksen, johon opettajan on vastattava ennen kuin oppilas voi antaa oman vastauksensa (Nikula 2007). Oppilaat voivat myös olla tuottamatta vastausvuoroa (Candela 1999; Karvonen 2007: 124–125), jolloin opettaja tauon jälkeen yleensä ottaa vuoron itse, esimerkiksi muotoilemalla kysymyksen uudelleen. Oppilaat voivat osoittaa vastustustaan myös orientoitumalla yksityisiin keskusteluihin yhteisen opetuskeskustelun sijaan (Candela 1999). Oppilaiden osoittaessa passiivisuutta yhteisessä keskustelussa (Sahlström 1999: 129–

132, 144) opettaja ei voi kontrolloida heidän osallistumistaan, vaikka hän olisikin institutionaalisessa valta-asemassa.

Lisäksi oppilaat vaikuttavat vuorovaikutuksen rakenteeseen myös opetussyklin ulkopuolisilla vuoroilla. Vaikka oppilaiden mahdollisuuksia aloitteentekijänä toimimiseen on monien luokkahuoneaineistojen perusteella pidetty harvinaisina opettajajohtoisella oppitunnilla (ks. esim. Markee 2000: 71), oppitunnin vuorovaikutuksessa on kuitenkin paikkansa myös oppilaiden oma-aloitteisille vuoroille ja aloitteille (Mehan 1979: 140; Sunderland 2001: 10). Määrä vaihtelee esimerkiksi oppiaineen, ryhmän koon (Karvonen 2007) ja vuorovaikutustyyppin (ks. Dalton-Puffer & Nikula 2006) mukaan; myös esimerkiksi oppilaiden ikä, kulttuuritausta ja oppilaitoksessa tai ryhmässä vallitseva luokkahuonekulttuuri saattavat vaikuttaa oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen yleisyyteen. S2-ryhmien oppilaat vaikuttavat melko aktiivisilta aloitteentekijöiltä moniin muihin luokkahuoneaineistoihin verrattuna (ks. kuitenkin Cekaite 2007). Esimerkiksi oppilaiden opettajalle esittämiä kysymyksiä on pidetty melko harvinaisina (Ohta & Nakaone 2004; Markee 2000: 72), mutta omassa aineistossani niitä esiintyy kuitenkin melko paljon. Oppilaiden kysymyksistä lähtevät vierusparit tai kolmiosaiset rakenteet ryhmittyvät usein, ikään kuin yhden oppilaan saama vastaus rohkaisisi muitakin oppilaita aloitteellisuuteen (Lemke 1990: 52; vrt. kuitenkin Young 1992: 94). Kysymysten esittämisen lisäksi oppilas voi myös kommentoida jotakin joko itselleen, opettajalle tai muille oppilaille (Sunderland 2001: 10); myös oma aineistoni sisältää melko paljon oppilaiden kommenttivuoroja. Oppilaiden esittämiä opettajan vuoroja koskevia arvioita on myös pidetty harvinaisina (Routarinne 2009: 269; Lemke 1990: 52): yleensä oppilaiden aloitteesta (esimerkiksi kysymyksestä) on todettu seuraavan vieruspari eikä kolmiosainen sekvenssi. Omassa aineistossani on kuitenkin tavallista, että oppilaat antavat palautetta – ainakin minimaalista – opettajan vuoroista (ks. luku 2.3.5). Oppilaiden aktiivisella roolilla aloitteentekijänä on havaittu olevan yhteys oppilaiden mahdollisuuteen vaikuttaa sisällöllisesti keskustelun etenemiseen (Karvonen 2007) ja sitoutumiseen opiskeluun (Consolo 2000).

Toinen keskustelunanalyysin perustavanlaatuinen tapa jäsentää keskustelua liittyy vuorotteluun. Monenkeskinen vuorottelutilanne ja oppitunnin institutionaalinen tavoite asettavat vaatimuksensa luokan puhutilan jakamiselle (Tainio 2005: 189; ks. myös Kääntä 2010: 44–52). Vuorottelujäsenyyksen (Sacks ym. 1974; Hakulinen 1997) avulla osallistujat neuvottelevat siitä, kuka milloinkin puhuu ja kuinka pitkään. Luokkahuonekeskustelun vuorottelujäsenyys perustuu samantyyppiseen systematiikkaan kuin arkikeskustelun vuoronvaihto, jota ovat kuvanneet Sacks, Schegloff ja Jefferson (1974): kun äänessäolija on päässyt vuoroyksikkönsä loppuun, hän voi joko nimetä seuraavan puhujan, joku muu osallistuja voi valita itsensä seuraavaksi puhujaksi tai sitten äänessäolija voi jatkaa puhetta. Sacks ym. totesivat, että institutionaalinen keskustelu ei välttämättä noudata samoja lainalaisuuksia vaan siinä vuoronvaihto on usein jollain tavalla ennalta säädettyä (mt: 729); lisäksi osallistujien väliset epäsymmetriat vaikuttavat institutionaalisen keskustelun osallistumisoikeuksiin ja sitä kautta vuorotteluun. McHoul (1978) sovelsi näitä sääntöjä kuvatessaan luokkahuoneen vuorottelujärjestelmää. McHoul esitti seuraavanlaisen

säännöstön (tässä hieman yksinkertaistettuna) (ks. Tainio 2007b: 33; ks. myös Markee 2000: 97–98):

1. Opettajan vuoron jälkeen siirtymän mahdollistavassa kohdassa²²

a) opettaja valitsee jonkun oppilaan seuraavaksi puhujaksi

- opettaja yksilöi seuraavan puhujan

- opettaja osoittaa vuoron koko luokalle, josta yksi oppilas valikoituu seuraavaksi puhujaksi

b) opettaja jatkaa puhetta.

2. Oppilaan vuoron jälkeen siirtymän mahdollistavassa kohdassa

a) oppilas valitsee opettajan seuraavaksi puhujaksi

b) opettaja valitsee itsensä seuraavaksi puhujaksi

c) oppilas voi jatkaa puhetta, kunnes opettaja ottaa vuoron.

Tämän hyvin yleisluontoisen kuvauksen perusteella luokkahuonevuorovaikutus näyttäytyy vuorottelultaan dyadimaisena: joka toinen vuoro on opettajalla, joka toinen oppilaskollektiivin edustajalla (Lerner 1993; 1995; Sahlström 1999).²³ Vain opettajalla on tässä järjestelmässä mahdollisuus valita seuraava puhuja (ks. myös luvut 2.3.3 ja 3.1), ja oppilaiden jälkeen vuoro siirtyy aina opettajalle; vuoroista ei siis periaatteessa synny kilpailua (McHoul 1978: 188).²⁴ Opettajan laajemmat osallistumisoikeudet näkyvät vuorovaikutuksessa myös niin, että hänellä on oikeus rikkoa vuorottelusääntöjä ja esimerkiksi keskeyttää oppilaan puhe (Macbeth 1991; Lemke 1990: 64; ks. myös Sahlström 1999: 77–92; Paoletti & Fele 2004: 80).²⁵

Todellisessa luokkahuoneessa vuorottelu ei tietenkään noudata säännönmukaisesti yllä esitettyä yksinkertaistettua kuvausta kaikissa tilanteissa, vaan oppilaat ottavat vuoroja myös oma-aloitteisesti ja luokassa on myös runsaasti päällekkäispuhuntaa (Tainio 2005; Sunderland 2001: 16; Jones & Thornborrow 2004). Omassa aineistossani on havaittavissa selviä eroja siinä, mitä osallistujat pitävät oppilaalle sallittuna osallistumisena eri tilanteissa: toisinaan noudatetaan tiukemmin viittauksiin perustuvaa opettajajohtoista vuorottelua, toisinaan taas oppilailta hyväksytään enemmän oma-aloitteisia vuoroja (Lehtimaja 2007). Vuorotteluun vaikuttaa muun muassa ryhmän koko: pienessä ryhmässä vapaampi, monenkeskistä arkikeskustelua muistuttava vuorottelutapa on helpommin hallittavissa (Karvonen 2007). Toinen osallistumisoikeuksiin vaikuttava tekijä on vuorovaikutustyyppi. Edellä on jo mainittu, että esimerkiksi opetuskeskustelun aikana institutionaalisen luokkahuonekeskustelun vuorottelusäännöistä usein joustetaan: myös oppilas voi valita

²² Siirtymän mahdollistavalla kohdalla (*transition relevance place*, TRP) tarkoitetaan kohtaa, jossa vuoron rakenneyksikkö (*turn-constructive unit*, TCU) on saatu päätökseen ja puhuja voi mahdollisesti vaihtua (Sacks ym. 1974; Hakulinen 1997; VISK § 1005).

²³ Myös useimpien luokkahuoneiden fyysinen asettelu korostaa tätä dyadimaisuutta: oppilaat istuvat opettajan vastapäätä (McHoul 1978:183; Tainio 2007b: 35).

²⁴ Toisinaan vuorottelu voidaan myös sopia etukäteen esimerkiksi istumajärjestyksen mukaan; silloinkin neuvotellaan siitä, milloin oppilas ottaa vuoron (ks. esim. Mortensen 2008b).

²⁵ Omassa aineistossani opettaja saattaa kuitenkin merkitä keskeytyksen poikkeukselliseksi, ks. esimerkki 3.4.

esimerkiksi toisen oppilaan seuraavaksi puhujaksi, tai oppilas voi oma-aloitteisesti ottaa vuoron edellisen puhujan jälkeen (Tainio 2007b: 36; ks. myös Tainio 2005; Liljestrand 2002; Sunderland 2001:16; Candela 1999; Lemke 1990: 18; Sahlström 1999; Mortensen 2009; Cekaite 2009). McHoulin (1978) säännöstö pätee lähinnä plenaariopetukseen.

Vuorottelusäännöistä joustaminen liittyy meneillään olevan keskustelun pedagogisiin tavoitteisiin; opettaja voi osoittaa pedagogisia valintoja vuorovaihtosysteemiä muuntelemalla (Seedhouse 2004: 102–111; ks. myös Jones & Thornborrow 2004). Tainio (2005) on osoittanut, että opettaja hyväksyy oppilaiden oma-aloitteiset vuorot, kun ne palvelevat pedagogisia päämääriä, rohkaisevat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen ja luovat avointa ja kannustavaa ilmapiiriä luokassa. Jos kielitunnilla on tarkoitus harjoitella luontevaa, merkityksellistä keskustelua (Seedhouse 2004) ja vuorovaikutustaitoja (POPS 2004; ks. myös esim. Bannink 2002), vuorottelunormeista joustaminen on tarkoituksenmukaista. Toisaalta myös oppilaat tuovat vuorottelutavan valinnalla esiin tulkintojaan tilanteesta: kenellä on virallinen vastausvastuu ja kuka ainoastaan täydentää toisen vastausta, onko kyse pää- vai sivukysymyksestä tehtävän kannalta tai ollaanko keskellä tehtäväjaksoa vai siirtymässä uuteen (Lehtimaja 2007)? Lisäksi oppilaat voivat myös leikitellä vuorottelusäännöillä (Tainio 2005: 187–189).

Kolmiosainen opetussykli ja edellä esitetty vuorottelusäännöstö eivät siis riitä todellisten oppituntien moniulotteisen ja keskusteleavan kulttuurin kuvaamiseen. Tästä huolimatta näillä malleilla on edelleen merkitystä: ne ovat omassa aineistossanikin taustalla vaikuttavia normeja, joihin (ja joiden rikkomiseen) osallistujat pääsääntöisesti orientoituvat – ainakin opettajajohtaisen plenaariopetuksen aikana. Oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen käsittely osoittaa, että opettajalla on oikeus arvioida vuorojen status joko hyväksymällä, sivuuttamalla tai hylkäämällä vuorot; oppilaat hyväksyvät tämän epäsymmetrian, vaikka se ei estäkään heitä kokeilemasta usein, saisivatko he vuoronsa läpi (Tainio 2005: 187). Opettajalla on siis kuitenkin edelleen olennainen tehtävä puheen organisoijana (Thornborrow 2002). Opettajajohtoisuus tuntuu rajoittavan yksittäisen oppilaan osallistumismahdollisuuksia, mutta toisaalta se edistää tasa-arvoista luokkahuonekulttuuria (Sahlström 1999). Myös työskentelytapojen vaihtelu oppituntien aikana mahdollistaa erilaisten vuorovaikutuskäytänteiden toteuttamisen (Jones & Thornborrow 2004). Sekä luokkahuonevuorovaikutuksen perinteisen kolmiosaisen sekvenssijäsennyksen että vuorottelusääntöjen merkitys riippuu siis siitä, miten niitä käytetään kontekstissa.

Kolmas merkittävä keskustelun jäsennystapa on korjausjäsenitys, jonka avulla osallistujat käsittelevät vuorovaikutuksessa – esimerkiksi puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä – ilmeneviä ongelmia (Sacks ym. 1977; Sorjonen 1997: 111). Luokkahuonekeskustelun korjausjaksoissa ovat käytössä osittain samat resurssit kuin arkikeskustelussa, mutta korjauksella on myös aivan erityisiä tehtäviä keskustelun tavoitteiden näkökulmasta (McHoul 1990; Macbeth 2004; Kääntä 2010). Itsekorjaus on yleisin korjauksen ilmenemismuoto niin arkikeskustelussa kuin luokkahuonekeskustelussakin. Syyt luokkahuonevuorovaikutuksen itsekorjausten yleisyyteen

voivat olla osittain pedagogisia: nykyisten oppimisteorioiden mukaan itse korjatut virheet tukevat paremmin oppimista. Tähän liittyy myös se, että jos ongelmavuoron tuottanut oppilas ei itse korjaa virhettä, opettaja saattaa pyytää muita oppilaita tekemään sen (Seedhouse 2004: 147–148). Sen sijaan siinä, kenen aloitteesta korjaaminen tapahtuu, luokkahuonevuorovaikutus eroaa arkikeskusteluista. Toisen (yleensä opettajan) aloitteesta tehdyt korjaukset ovat luokkahuonekeskustelussa huomattavasti yleisempiä kuin arkikeskustelussa (McHoul 1990). Tämä johtuu opettajan ja oppilaiden epäsymmetrisistä osallistujarooleista. Oppilaiden tekemiä korjausaloitteita on toistaiseksi tutkittu vain vähän (ks. kuitenkin Joutseno 2007; Vepsäläinen 2007; Ohta & Nakaone 2004).

Opetussykli ja korjausjäsenitys kietoutuvat toisiinsa silloin, kun opettajan on annettava palautetta oppilaan vastauksen virheellisyydestä tai puutteellisuudesta. Tällöin opettajan palautevuoro on samalla korjausaloite. Opettajan myönteistä palautetta voidaan pitää odotuksenmukaisena, sillä kielteinen on usein merkitty erilaisilla varauksilla, epäsuoruudella ym. Tässä piilee kiinnostava paradoksi oppituntien pedagogisen ja vuorovaikutuksellisen viestin välillä: oppilaita rohkaistaan osallistumaan sanomalla, että virheet eivät haittaa, mutta toisaalta virheiden osoitetaan kuitenkin olevan arkaluontoisia (Seedhouse 2004: 175–176; Routarinne 2008). Korjauksen tekemisen tapa riippuu kuitenkin aina niin ongelman luonteesta (esim. kielellinen virhe vai väärinymmärrys) kuin kontekstistakin (esim. vuorovaikutustyyppi ja opetettava sisältö) (Seedhouse 2004).

S2-oppitunnilla käytävä yhteinen, julkinen keskustelu sisältää erilaisia vuorovaikutustyyppisiä, jotka toteutuvat erilaisten sekventiaalisten rakenteiden ja vuorottelukäytäntöiden kautta. Vaikka osallistujat osoittavat usein orientoituvansa prototyyppisen luokkahuonevuorovaikutuksen piirteisiin, kuten kolmiosaiseen opetussykliin ja opettajajohtoiseen vuorottelujärjestelmään, niiden toteutumistapa vuorovaikutuksessa vaihtelee; lisäksi niistä voidaan myös poiketa.

2.3 Luokkahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikko

Luokkahuonevuorovaikutuksen kaltaisen monenkeskisen keskustelun sekventiaalisen rakenteen ja vuorottelun tarkastelu nostaa esiin erilaisia osallistumisrooleja, kuten puhujan ja puheen vastaanottajan roolit, jotka ovat jatkuvassa muutoksessa keskustelun edetessä ja jakautuvat osallistujien välillä eri tavoin. Tutkimuksen kohteena ovat tällöin osallistujien väliset suhteet eli muun muassa se, miten osallistujat osoittavat kohdistavansa puhetta tietyille vastaanottajille ja miten he toisaalta osoittavat vastaanottajuuttaan. Osallistumisroolit ovat tiiviisti sidoksissa vuorovaikutustyyppiin, ja luokkahuonevuorovaikutuksessa niihin vaikuttaa myös tilanteen institutionaalinen luonne. Osallistumisrooleja tarkastellaan keskusteluanalyysissä osallistumiskehikon käsitteen avulla. Tässä alaluvussa kuvaan luokkahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikkoa yleisellä tasolla aiempien tutkimusten pohjalta ja suhteutan kuvausta omaan aineistooni.

2.3.1 Osallistumiskehikon käsite

Puhujan rooli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ei rajaudu pelkkään äänessä olemiseen. Puhuja ei toimi tyhjiössä, vaan puhe suunnataan keskustelussa aina jollekin vastaanottajalle (Goodwin 1981: 59). Puhuja seuraa jatkuvasti vastaanottajan huomion suuntautumista ja ymmärtämistä sekä muokkaa puhetta tarvittaessa (Goodwin 1981; Clark & Krych 2004); myös vastaanottajien merkitys puheen muotoutumiselle on siis tärkeä. Tätä kutsutaan vastaanottajan huomioivaksi muotoiluksi (*recipient design*, Goodwin 1981: 149–166). Puhuja ei myöskään välttämättä tuota puhetta yksin, vaan puhuminen voi tapahtua yhteistyössä toisten osallistujien kanssa (ks. esim. Lerner 1993; Tainio 2000; ks. myös Jones & Thornborrow 2004; Edelsky 1981; Coates & Sutton-Spence 2001: 510–513). Tällöin puhujan roolin voi hetkellisesti jakaa useampi osallistuja (ks. luku 4).

Myös vastaanottajien toiminta nousee keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa puhujan toiminnan rinnalle, samanarvoiseksi tarkastelun kohteeksi. Vastaanottajat eivät ole passiivisia kuulijoita vaan mahdollisia tulevia puhujia, jotka monitoroivat jatkuvasti meneillään olevaa puhetta (Aoki ym. 2006: 394). Vastaanottajat tekevät omassa toiminnassaan näkyväksi puheen seuraamisen (Goodwin 1981: 95–96) ja oman ymmärtämisensä (Clark & Krych 2004). He myös ennakoivat keskustelun kulkua säädelläkseen omaa osallistumistaan (Goodwin & Goodwin 2004: 227). Monenkeskisessä keskustelussa vastaanottajuus on monitasoista ja tilanteen tulkinnan kannalta avainasemassa: osallistujat muokkaavat vastaanottajille erilaisia rooleja, jotka vaihtelevat dynaamisesti keskustelun edetessä.

Erilaisia osallistumisrooleja tarkastellaan keskusteluanalyysissa osallistumiskehikon käsitteen avulla. Osallistumisella tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, joilla tilanteessa läsnä olevat osapuolet osoittavat osallisuutensa vuorovaikutukseen (ks. esim. Goodwin & Goodwin 2004: 222). Osallistumiskehikolla tarkoitetaan kaikkia puhetilanteessa läsnä olevia henkilöitä ja heidän suhdettaan puheeseen. Kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnallaan läsnäolijat projisoivat itselleen ja toisilleen erilaisia asemia puhetilanteessa. Nämä asemat ovat jatkuvassa muutostilassa keskustelun edetessä. (Ks. esim. Seppänen 1997a; Seppänen 1998: 30–31, 156–157; Goffman 1981: 128–159; Goodwin & Goodwin 1990; Goodwin & Goodwin 2004: 223–225.) Osallistumiskehikko liittyy läheisesti myös vuorottelukysymyksiin, sillä kohdistamalla puheensa tietylle vastaanottajalle puhuja voi valita tämän seuraavaksi puhujaksi keskustelussa (Lerner 2003; Sacks ym. 1974).

Osallistumiskehikon käsite on alun perin peräisin sosiologi Erving Goffmanilta. Goffman (1981) halusi purkaa puhujan ja kuulijan käsitteitä kuvataksaan paremmin puhetilanteen monimuotoisuutta. Puhujan tilalle hän ehdotti käsitettä esittämismuotti, joka jakautuu kolmeen osaan. Esittäjä tuottaa lausuman ääneen. Tekijä on se, joka valitsee puheella ilmaistavan sisällön ja sanat, joilla se esitetään. Toimeksiantaja taas on se, jonka ajatuksia ja arvoja puheella ilmaistaan. Usein nämä kolme ovat puhetilanteessa yksi ja sama henkilö, mutta niiden erottelu on olennaista esimerkiksi referointia tai huumoria tutkittaessa. Kuulijan tilalle Goffman taas ehdotti osallistumiskehikon käsitettä. Ensinnäkin hän erotti ratifioitui eli

keskusteluun osallistuvat kuulijat sivustakuulijoista. Toiseksi hänen mukaansa ratifioidun kuulijajoukon sisällä voi joskus erottaa varsinaisen puhutellun, jolle puhuja kohdistaa visuaalisen huomionsa ja on valmis siirtämään puhujan roolin. Puhe voi kuitenkin samalla sisältää myös viestejä erilaisille kohteille osallistujien joukossa. Muutoksia osallistujien rooleissa Goffman nimitti asennonvaihtoiksi (*changes of footing*, Goffman 1981: 128).

Keskustelunanalyttikot jatkoivat Goffmanin aloittamaa työtä soveltamalla käsitteitä empiirisistä aineistoista tehtäviin analyysihin. Keskustelunanalyysissä osallistumiskehikko sai toisenlaisen painotuksen: siinä missä Goffman tarkoitti sillä ainoastaan kuulijapuolen monimuotoisuutta, keskustelunanalyysissä käsite on vakiintunut kuvaamaan kaikkia osallistujia, myös puhujaa. Vaikka Goffmanin malli toi tärkeitä työkaluja vuorovaikutustilanteiden analyysiin, sitä on pidetty sellaisenaan riittämättömänä. Goodwin ja Goodwin (2004: 225) kritisoivat mallia muun muassa siitä, että se tarkastelee osallistumista staattisten kategorioiden eikä dynaamisten, vuorovaikutuksessa jäsentyvien kategorioiden näkökulmasta. Lisäksi puhujaa ja kuulijaa tarkastellaan erillään toisistaan, vaikka molemmat osapuolet rakentavat yhdessä puhetilanteen kontekstin. He pitivät mallia myös epäsymmetrisenä, sillä se kuvaa puhujan toiminnan huomattavasti aktiivisempaa ja moniulotteisempaa kuin kuulijan, joka jää mallissa passiiviseen rooliin. Osallistujaroolien kategorisoinnin sijaan Goodwin ja Goodwin (mt: 230) korostavat puhetoiminnan ja osallistumiskehikon kaksisuuntaista suhdetta: osallistumisen prosessit muokkaavat puhetta, ja toisaalta puhe muokkaa osallistumiskehikkoa (vrt. puheen ja kontekstin suhde etnometodologiassa). Puhetoiminnan ja osallistumiskäytänteiden kaksisuuntainen suhde pätee myös luokahuonevuorovaikutuksen vaihtelevissa tilanteissa (Jones ja Thornborrow 2004: 403; Seedhouse 2004).

2.3.2 Luokahuonevuorovaikutus opettajan ja oppilaskollektiivin dyadina

Luokahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikkoa on sivuttu lukuisissa tutkimuksissa, mutta vain harva tutkimus on nostanut sen pääasialliseksi tai eksplisiittiseksi tarkastelun kohteeksi (ks. kuitenkin Appel 2010; Cekaite 2006; Larson 1995; 1999; Larson & Maier 2000; O'Connor & Michaels 1996). Opettajajohtoisen luokahuonevuorovaikutuksen osallistumiskehikkoa on perinteisesti kuvattu yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa on kaksi osallistujaa: opettaja ja oppilaskollektiivi (mm. Lerner 1993: 218–219; 1995; Sahlström 1999: 82; Schegloff 1995: 33; Tainio 2007b: 33). Se on siis kuvattu pikemminkin kahdenvälisenä keskusteluna, dyadina, kuin varsinaisena monenkeskisenä keskusteluna. Osallistujien orientoituminen oppilaiden muodostamaan kollektiiviin ja keskustelun dyadimaisuuteen näkyy monella tavalla luokahuonevuorovaikutuksen käytänteissä, muun muassa vuorottelussa (ks. luku 2.2).

Lerner (1993: 218) määrittelee kollektiivin useamman yksilön muodostamaksi sosiaalseksi osallistumisyksiköksi, eräänlaiseksi jaetuksi sosiaalseksi identiteetiksi. Jaettu identiteetti voi ilmetä usealla eri tavalla. Ensinnäkin kollektiivi voi toimia yksikkönä (puhua muille yksikkönä tai puhua keskenään tavalla, joka osoittaa oppilaiden muodostavan yksikön) (mt:

220–222). Luokkahuonevuorovaikutuksessa tämä näkyy esimerkiksi oppilaiden käyttämissä monikon ensimmäisen persoonan muodoissa. Yhteisosallistumista voi ilmaista myös yhdessä rakennetuilla vuoroilla (mt: 221; ks. myös luku 4). Muut osallistujat voivat myös kohdella kollektiivia yksikkönä (puhua heille tai heistä yksikkönä). Luokkahuoneessa tämä näkyy niissä tilanteissa, joissa opettaja kohdistaa puheensa koko ryhmälle.

Kun puhuja osoittaa puheensa kaikille läsnäolijoille yhteisesti, hän useimmiten antaa katseensa kiertää kaikissa kuulijoissa (Goffman 1981: 133; Seppänen 1997a: 159). Vuoro voi sisältää monikkomuotoisia kohdistamisen elementtejä (monikon toisen persoonan pronomini, yhteinen puhuttelutermin tms.). Myös opettajan kohdistuessa puheensa yhteisesti koko oppilaskollektiiville (esimerkiksi kolmiosaisissa opetussykleissä ennen seuraavan puhujan valitsemista) on tavallista, että opettajan katse ”pyyhkii” luokkaa puolelta toiselle (Niemelä 2008: 172). Opettaja viittaa aineistossani oppilaisiin usein monikon toisessa persoonassa, eli hän puhuu oppilaille kollektiivina. Koska kaikki kollektiivin jäsenet ovat periaatteessa vastaanottajia, on jokainen heistä myös potentiaalinen puhuteltu (Macbeth 1991: 285). Käytännössä jokainen kollektiivin jäsen joutuu muodostamaan oman vastaanottajuutensa: suhteuttamaan opettajan vuoron sisällön omaan tilanteeseensa (mp.).

Tällainen dyadimainen osallistumiskehikko on voimassa esimerkiksi silloin, kun opettaja välittää oppilaille käytännön tietoa siitä, mitä tunnilla tullaan tekemään. Tämä tapahtuu yleensä pitkien (opettajan) vuorojen avulla, joten vuorottelua on vähän tai ei ollenkaan. Käsiteltävä asia koskee kaikkia oppilaita, eikä opettajalla ole tarvetta myöskään valita ketään seuraavaksi puhujaksi. Niemelä (2008: 175–176) nimittää näitä jaksoja opettajamonologeiksi vaikka huomauttaakin, että tämä ei sulje pois oppilaiden osallistumista ja vaikutusta tilanteeseen. Myös plenaariopetus muistuttaa dyadia erityisesti luennointiosuuksien ja jossain määrin myös kolmiosaisen opetussykliin osalta. Usein opettajan kysymykset kolmiosaisissa opetussykleissä osoitetaan yhteisesti koko ryhmälle. Toisinaan ryhmä myös vastaa kollektiivisesti kuorossa (Margutti 2006) ja opettajan palautevuoro on sekin kohdistettu koko ryhmälle; tällaiset tapaukset ovat kuitenkin omassa aineistossani harvinaisia.

Jos taas kysymys on osoitettu yksittäiselle oppilaalle tai siihen vastaa yksittäinen oppilas, vuorovaikutus on jo vähemmän dyadimaista. Oppilaat eivät enää varsinaisesti muodosta kollektiivia, vaan yksittäinen oppilas nousee keskustelun osallistujaksi yksilönä. Kaikille oppilaille osoitetun kysymyksen jälkeen tulee yleensä ratkaistavaksi se, kuka oppilaista ottaa tai saa vastausvuoron. Arkikeskustelussa pätee se sääntö, että jos äänestäjä on osoittanut vuoronsa tasapuolisesti kaikille kuulijoille, kuka tahansa osallistujista voi valita itsensä seuraavaksi puhujaksi (Kääntä 2010: 41–44). Luokkahuonevuorovaikutuksessa yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen seuraava puhuja määräytyy niin, että oppilaat joko pyytävät vastausvuoroa viittaamalla (tai verbaalisilla vuoronpyynnöillä) tai ottavat vuoron oma-aloitteisesti (Karvonen 2007: 121–125; Margutti 2006). Kun mahdollisia seuraavia puhujia on useita, oma-aloitteisesti vastaavat oppilaat orientoituvat varmistamaan opettajan vastaanottajuuden ennen vuoroaan esimerkiksi katsekontaktin avulla (Mortensen 2009: 503–504). Osoittaessaan kysymyksen koko ryhmälle opettaja jättää seuraavan puhujan valinnan

tiettyynajaan asti oppilaille itselleen (Karvonen 2007: 136–137). Tämä saattaa kuitenkin paradoksaalisesti rajoittaa osallistumista: vain tietyt oppilaat tuntuvat ottavan vuoroja näissä tilanteissa (Mortensen 2009: 511).

Yksittäistä oppilasta on perinteisesti tarkasteltu oppilaskollektiivin edustajana, ja oppilaiden välisiä eroja on analysoitu lähinnä sen pohjalta, miten ne näkyvät vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (esim. Philips 1972; Heath 1983; Heller & Martin-Jones 2001). Opettajajohtoisen luokkahuonevuorovaikutuksen aikana tapahtuu kuitenkin paljon muutakin kuin opettajan ja oppilaskollektiivin välinen yhtenäinen keskustelu. Ensinnäkin oppilaat voivat orientoitua eri tavoin yhteiseen keskusteluun opettajan kanssa. Useiden oppilaiden ryhmä on aina enemmän tai vähemmän heterogeeninen. Sahlströmin (1999: 83–84) mukaan on olennaista huomata toisaalta se, että oppilaat osallistuvat opetuskeskusteluun kollektiivina, ja toisaalta se, että tämän kollektiivin toiminta muodostuu yksittäisten oppilaiden toiminnasta. Myös Koole (2003; 2007) toteaa, että vaikka opettajat ja tutkijat lähestyvät luokkaa usein kollektiivina, tämä ei aina käyttydy kollektiivin tavoin. Esimerkiksi kieleen, sukupuoleen tai kulttuuriin liittyviä eroja tuodaan mukana luokkahuoneeseen, mutta eroja myös tuotetaan luokkahuoneessa. Erojen tuottamiseen osallistuvat niin opettaja kuin oppilaat vuorovaikutuksessa omaksumiensa asentojen (*footing*, Goffman 1981) kautta. Opettaja voi suhtautua oppilaisiin eri tavalla tai oppilaat voivat reagoida opettajan toimintaan eri tavoin. Kaikki oppilaat eivät esimerkiksi välttämättä asetu tasaisesti opettajan puheen vastaanottajiksi, vaikka opettaja kohdistaisi puheensa yhteisesti koko ryhmälle (Koole 2007: 488; Sahlström 1999: 83; ks. myös luku 2.3.5).

Toiseksi opettajajohtoisen luokkahuonevuorovaikutuksenkaan aikana kaikki vuorovaikutus ei kulje vain opettajan ja oppilaiden välillä, vaan myös oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Puheen kohdistamista toisille oppilaille vaikeuttaa luokkahuonekeskustelussa toki se, että oppilaiden vuorojen mahdolliset esiintymiskohdat ja funktiot ovat ainakin plenaariopetuksessa rajoitetumpia kuin arkikeskustelussa: keskustelun rakenteen vuoksi oppilaiden vuorot ovat pääosin vastauksia opettajan kysymyksiin (kolmiosainen opetussykli, ks. luku 2.2), ja sitä kautta ne on kohdistettu opettajalle. Myös opettajan institutionaalinen asema vaikuttaa siihen, että monet oppilaiden oma-aloitteisetkin vuorot on sisällön puolesta kohdistettu opettajalle (ks. luku 2.3.4). Lisäksi luokkahuoneen fyysinen konteksti asettaa useimmiten oppilaat kasvokkain opettajan mutta ei toistensa kanssa (Macbeth 2000: 30), mikä hankaloittaa katseen suuntaamista oppilastovereihin ja näin myös puheen kohdistamista heille. Kaikki aineistoni ryhmät istuvat tällaisessa muodostelmassa, vaikka ryhmät ovat pieniä ja tila usein mahdollistaisi muunkinlaisen ratkaisun. Asettelu kertoo osittain siitä, että oppilaiden välistä vuorovaikutusta ei ole tarkoitukseen rohkaista. Toisaalta fyysinen konteksti mahdollistaa kuitenkin sen, että vuoro osoitetaan lähimpänä istuvalle oppilastoverille yksinkertaisesti ääntä hiljentämällä, ilman katsekontaktia; nämä vuorot eivät kuitenkaan ole osa julkista keskustelua. Opetuskeskustelun aikana tilanne on kuitenkin toinen: kun vuorottelujärjestelmästä joustetaan, oppilaat voivat myös reagoida toistensa vuoroihin ja suunnata puhetta toisilleen julkisenkin keskustelun aikana (ks. luku 5).

Kolmanneksi luokassa voi myös olla meneillään useita toistensa kanssa samanaikaisia toimintoja tai keskusteluja, joihin eri oppilaat orientoituvat (Koole 2007; Sahlström 1999: 126–132; Jones & Thornborrow 2004: 413–415). Oppilaat voivat suuntautua näihin rinnakkaisiin toimintoihin yksin tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa, jolloin luokassa on voimassa useita diskursiivisia kenttiä (ks. luku 6). Nämä rinnakkaiset toiminnot voivat liittyä opetuksen sisältöön tai poiketa siitä (Koole 2007: 495). Oppilaat kuitenkin osoittavat usein omalla toiminnallaan pitävänsä pääasiallisena keskusteluna tai toimintana sitä, johon opettaja osallistuu (mt: 495–497; Macbeth 1990: 195); oppilaat siis kykenevät suuntautumaan useaan toimintaan samanaikaisesti (Koole 2007: 497; Macbeth 1990: 201–202).

2.3.3 Opettajan puheen kohdistaminen luokahuoneessa

Vaikka kahdenvälisessä keskustelussa puheen kohdistamisen kysymykset²⁶ eivät yleensä ole relevantteja, luokahuonevuorovaikutukseen tämä ei sen tietystä dyadimaisuudesta huolimatta päde: keskustelun toinen osapuoli muodostuu jopa useista kymmenistä yksilöistä, ja siksi opettaja voi toisinaan suunnata puhettaan eri tavoin eri vastaanottajille. S2-tunnin vuorovaikutuksessa kiteytyy ja purkautuu jatkuvasti eräänlaisia keskustelullisia fokuksia eli polttopisteitä²⁷ (ks. Londén 1997: 61). Tarkoitan polttopisteellä niitä osallistujia, jotka ovat parhaillaan joko puhujina tai puheen erityisinä kohteina (ensi- tai toissijaisina vastaanottajina).²⁸ Polttopisteen ulkopuolelle jäävät siis ne oppilaat, jotka seuraavat polttopisteen muodostavaa keskustelua sivusta, vaikkakin ratifioituina osallistujina (ks. luku 2.3.1). Polttopiste ei ole keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa yleisesti käytetty käsite, mutta oppilaiden toiminnan tutkimuksessa sillä on erityistä relevanssia. Ensinnäkin luokahuonevuorovaikutuksessa on enemmän osallistujia kuin useimmissa muissa (monenkeskisissäkin) keskusteluaineistoissa, joten yksittäisen oppilaan pääsy keskustelun polttopisteeseen on vaikeampaa; lisäksi tilanteen institutionaalisuuden vuoksi sitä säätelevät tiukemmat normit kuin arkikeskustelussa. Toiseksi polttopisteeseen pääsy on oppilaalle erityisen tärkeää, jotta hän voi esimerkiksi osoittaa osaamistaan, tarkistaa ymmärtämistään ja näin vaikuttaa aktiivisesti keskustelun kulkuun sekä omaan oppimiseensa. Ero polttopisteessä ja sen ulkopuolella olevien osallistujien välillä on siis merkityksellisempi kuin monissa muissa monenkeskisissä keskusteluissa.

Polttopiste määritellään tässä työssä osallistujien orientaatioiden kautta: opettaja ja oppilaat osoittavat kielellisellä tai ei-kielellisellä toiminnallaan nostavansa tietyt osallistujat erityisasemaan yhteisessä keskustelussa. Polttopiste muodostuu opettajan ja yksittäisen oppilaan välille esimerkiksi silloin, kun opettaja nimeää oppilaan vastaajaksi (ks. Kääntä 2010: 114). Tämä oppilas on erityisasemassa varsinaisena puhuteltuna aina siihen asti,

²⁶ Ks. myös luvut 3.2, 3.3 ja 5.1.

²⁷ Polttopiste muistuttaa Macbethin (1990: 203) käsitettä etuala (*foreground*), joka erottuu taka-alasta (*background*) ja jonka muodostumiseen luokahuonevuorovaikutuksen osallistujat voivat vaikuttaa kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnallaan.

²⁸ Goodwin (1990: 241) käyttää näistä osallistujista termiä *focal participants*.

kunnes palataan (yleensä opettajan aloitteesta) jälleen laajempaan osallistumiskehikkoon ja opettaja osoittaa suuntaavansa puheensa yhteisesti koko ryhmälle (esimerkiksi pyyhkimällä katseellaan luokkaa puolelta toiselle). Jos vastaamiseen osallistuu useita oppilaita, kaikkien vastaajien voi katsoa olevan polttopisteessä. Polttopiste voi syntyä myös oppilaan aloitteesta. Puhujan ja ensisijaisen vastaanottajan lisäksi polttopisteeseen voi kuulua myös läsnä oleva oppilas, johon äänessäolijat viittaavat keskustelussa.

Puheen kohdistamisessa on kaksi puolta: yhtäältä on kiinnitettävä vastaanottajaksi tarkoitetun läsnäolijan huomio (Nuolijärvi & Tiittula 2001: 581; Yli-Vakkuri 1989: 44; VISK § 1077) ja toisaalta yksilöitävä vastaanottaja mahdollisten muiden osallistujien joukosta (VISK § 1077). Puheen kohdistamiseen käytettävissä olevien (sekä eksplisiittisten että implisiittisten) keinojen kirjo on laaja. Selkein tapa puheen kohdistamiseen on ilmaista vastaanottaja eksplisiittisesti lausumaan liitetyn vokatiiivisen puhutteluilmauksen (esimerkiksi erisnimen tai henkilökategorian) tai sitten toisen persoonan (pronominin tai verbimuodon) avulla (Nuolijärvi & Tiittula 2001: 585; Yli-Vakkuri 1989: 54).²⁹ Kun nimeä käytetään puhuttelun keinona, se ei ole lauseeseen integroitunut jäsen vaan löyhästi muuhun lausumaan liittyvä lisäys tai kokonaan erillinen lausuma (VISK § 1077). Nimellä viittaamalla puhuja voi pyrkiä yksiselitteisyyteen (Seppänen 1989; 1997a) – toinen persoona vaatii aina myös jonkin muun elementin vastaanottajan yksilöimiseksi, esimerkiksi katseen tai jonkin puhe- tai tilannekontekstiin liittyvän tekijän (Lerner 1996; ks. myös Nuolijärvi & Tiittula 2001: 585, Yli-Vakkuri 1989: 54). Puhuttelu liittyy usein vuoroihin, jotka edellyttävät vastaanottajalta kielellistä tai ei-kielellistä reaktiota. Jonkun osallistujan valitseminen varsinaiseksi puhutelluksi tarkoittaa usein samalla tämän valitsemista myös seuraavaksi puhujaksi; näin on erityisesti silloin, kun puhuja kohdistaa sekvenssin aloittavan (eli jatkoa edellyttävän) vuoronsa tietylle läsnäolijalle (Lerner 2003). Myös kolmatta persoonaa – nimeä, substantiivia tai demonstratiivipronominia – käytetään keskusteluissa vastaanottajaan viittaamiseen (Seppänen 1998; ks. myös Yli-Vakkuri 1989: 54–58).³⁰

Tapa, jolla puhuja kohdistaa puheensa vastaanottajalle, kertoo myös puhujien välisestä suhteesta ja puhujan asennoitumisesta puhetilanteeseen (Nuolijärvi & Tiittula 2001: 581; Seppänen 1989: 195). Vaikka sinuttelu on yleistynyt voimakkaasti, teitittelyä käytetään edelleen muodollisissa tilanteissa, vaikkakaan ei systemaattisesti (Lappalainen 2006; Nuolijärvi & Tiittula 2001). Tuttavallisen tilanteen sinuttelu taas eroaa muodollisen tilanteen sinuttelusta siinä, että tuttavallisessa puhuttelussa käytetään puhutteluilmauksia esimerkiksi

²⁹ Näitä keinoja on fennistiikassa perinteisesti nimitetty puhutteluksi, ja puhuttelua koskeva tutkimus on keskittynyt pitkälti sinuttelun ja teitittelyn käytänteisiin. *Puhuttelu*-termin ongelmallisuutta on käsitellyt Seppänen (2003: 384–385). Sen voi käsittää tarkoittavan kielellisten puhuttelukeinojen (puhutteluilmausten tai toisen persoonan) lisäksi myös toimintaa (puheen kohdistamista vastaanottajalle). Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa puhuttelulla tarkoitetaan yleensä jälkimmäistä.

³⁰ Paunonen (2010: 363) toteaa, että vuonna 1976 kerätyn kyselyaineiston perusteella kolmannen persoonan käytöstä oli tullut Suomessa lähes marginaalista – suomalaiset olivat yleisesti siirtyneet teitittelyyn hierarkkisissa tilanteissa. Kyselyaineisto ei kuitenkaan anna oikeaa kuvaa todellisesta kielenkäytöstä, kuten Seppäsen (1998) tutkimus osoittaa.

antamaan ilmaukselle painoa tai tuomaan siihen affektista sävyä (Yli-Vakkuri 1989: 69–70). Usein puhujat pyrkivät myös välttelemään puhutteluilmauksen käyttöä ja puhuttelumuodon valintaa suosimalla yleistäviä eli geneerisiä ja passiivi-ilmauksia, esimerkiksi nollapersoonaa (Lappalainen 2006: 270).³¹ Myös yksikön toista persoonaa voidaan käyttää geneerisesti (Seppänen 2000). Suomalaisissa kouluissa sinuttelu on jo pitkään ollut vakiintunut käytäntö opettajien ja oppilaiden välillä.

Monenkeskisissä keskusteluissa nousee puhuttelun lisäksi relevantiksi muihin läsnäolijoihin viittaaminen (ks. luku 5). Seppänen (1998) on osoittanut, että jako puhuttelun ja läsnäolijaan viittaamisen välillä ei ole niin jyrkkä kuin voisi kuvitella. Hän on tutkinut pronomini viittausten osuutta keskustelun osallistumiskehikon muutoksissa. Käyttämällä vaihtoehtoisesti pronomineja *sinä*, *tämä*, *tuo* tai *se* puhuja orientoituu erilaisiin vastaanottajiin. Toinen persoona (*sinä*) varaa aktiivisen osallistujan paikan vain kahdelle osallistujalle kerrallaan monenkeskisessä keskustelussa. Kolmatta persoonaa käytetään usein tilanteessa, jossa on otettava huomioon monia kuulijoita. Myös katseella on tärkeä tehtävä varsinaisen puhutellun osoittamisessa. Esimerkiksi *tämä*-pronomini katseeseen yhdistettynä lähentelee jo varsinaisen puhutellun aseman osoittamista (eli *sinä*-pronominia), mutta ei kuitenkaan sulje muita osallistujia pois siinä määrin kuin toisen persoonan käyttäminen.

Samat puheen kohdistamisen keinot ovat pitkälti käytössä myös luokahuonevuorovaikutuksessa, vaikka keskustelun institutionaalisuus tuokin tilanteeseen omat erityispiirteensä. Opettaja voi kohdistaa puheensa yksittäiselle oppilaalle käyttämällä oppilaan nimeä (vuoronsiirron näkökulmasta ks. Kääntä 2010; Karvonen 2007: 125–127; ks. myös Keravuori 1988: 55; Margutti 2006: 315–316).³² Aineistoni sisältääkin runsaasti vuoroja, joissa opettaja puhuttelee oppilaita nimeltä tai viittaa heihin nimeä käyttämällä. Nimi voi sijoittua joko ennen opettajan vuoroa tai sen jälkeen, tai se voi muodostaa vuoron sellaisenaan. Nimen sijainnilla vuorossa on merkitystä: vuoron alussa käytettynä nimi ilmaisee, kenelle tuleva vuoro on kohdistettu, kun taas vuoron lopussa oleva nimi jättää muillekin oppilaille mahdollisuuden tuntee itsensä mahdollisiksi puhutelluiksi (Lerner 1995: 114–115). Tällä on myös pedagogisia seurauksia: nimen jättäminen esimerkiksi kysymysvuoron loppuun aktivoi koko luokkaa vastausvalmiuteen (Kääntä 2010: 132–133; McHoul 1978: 207). Mikäli opettajan vuoro on moite, nimen jättäminen loppuun antaa oppilaalle mahdollisuuden korjata toimintaansa ennen nimeämistä (Lerner 1995: 114–115). Toisaalta opettaja taas käyttää oppilaiden nimiä projisoimassa tulevaa moitetta, jolloin oppilas saa nimeä seuraavan tauon aikana mahdollisuuden korjata toimintaansa, niin ettei moitetta välttämättä enää tarvita (Macbeth 1991; Sahlström 1999: 133; ks. myös Ristevirta 2007). Sekä vuoronannon että projisoidun moitteen tapauksessa opettaja nostaa nimeämisen

³¹ Brown ja Levinson (1987) kiinnittivät huomiota siihen, että myös puhuttelun välttäminen on yksi puhuttelun muoto.

³² Opettajat käyttävät nimiä myös muuhun kuin puheen kohdistamiseen, esimerkiksi oppilaiden huomion kiinnittämiseen tai oppilaiden ohjaukseen (ks. Pepin 2009).

avulla oppilaan koko ryhmän huomion kohteeksi; tästä syystä nimi ja pelkkä katse vuoronantokeinoina eroavat vuorovaikutusmerkitykseltään (Kääntä 2010: 262). Opettaja voi kohdistaa vuoronsa yksittäiselle oppilaalle myös *sinä*-pronominin avulla, jolloin vastaanottajan yksilöimistä tukee yleensä joko katse tai ele (esimerkiksi nyökkäys tai käden liike), tai sitten vastaanottajan voi päätellä erilaisten kontekstisidonnaisten tekijöiden perusteella (Karvonen 2007: 127–130).

Opettaja muokkaa toisinaan osallistumiskehikkoa jopa meneillään olevan vuoron aikana kohdistessaan puheensa vuoroin yhdelle, vastausvuorossa olevalle oppilaalle, vuoroin yhteisesti kaikille oppilaille. Raja näiden kahden – oppilaskollektiiville tai sen edustajalle puhumisen – välillä on häilyvä. Opettajan nopeita asennonvaihtoja kuvastaa seuraava esimerkki. Katkelmassa yhdeksäs luokka on juuri lukenut tekstin, joka käsittelee ihmisten tuleville elämänkumppaneilleen asettamia vaatimuksia. Tekstin mukaan ihmisillä on liian tiukkoja kriteereitä kumppanin valinnassa: he etsivät täydellistä ihmistä, jollaista ei oikeasti ole edes olemassa. Opettaja on kysellyt oppilailta, millaisia vaatimuksia näillä on tuleville kumppaneilleen. Keskustelua on jo jonkin aikaa sävyttänyt oppilaiden keskinäinen kiusoittelu ja nauru. Sibel on hetkeä aiemmin maininnut vaatimuksena hyvän ammatin, mutta hänen vuoronsa on jäänyt yleisen naurun ja puheen varjoon.

Esimerkki 2.1. Hyvä ammatti (9. luokka / Unelmakumppani)

```
01 Opettaja: -> hyvä ammatti. hei, (.) sun mielestä, tän nyt
                {OPETTAJAN KATSE SIBELIIN
                {SIBELIN KATSE OPETTAJAAN
                {OPETTAJAN KATSE OIKEALLE

02             -> Sibel sano et pitäs olla miehellä
                {OPETTAJAN KATSE PAPERIIN

03             hyvä ammatti.
                {KATSE SIBELIIN, KULMAKARVAT KOHOLLA JA LEUKA ALHAALLA

04 Sibel:      mm.

05 Opettaja: -> mm? no entäs sulla itsellä.
                {VILKAISEE PAPERIA          {KATSE SIBELIIN
```

Opettaja toistaa Sibelin aiemman vuoron (*hyvä ammatti*, r. 1), ja sivulle kääntyneenä ollut Sibel kääntää katseensa takaisin opettajaan. Välittömästi tämän jälkeen opettaja tuottaa huomionkohdistimen *hei*, mikä viittaa siihen, että ryhmän huomio on hajaantunut tai luokassa on ylimääräistä hälinää. Seuraa lyhyt tauko, jonka aikana opettaja kääntää katseensa muihin oppilaisiin. Katseella on tärkeä tehtävä puheen kohdistamisessa luokkahuoneessa (ks. Kääntä 2010; Niemelä 2008: 172–173). Vaikka opettajan katse on muissa oppilaissa, hän jatkaa

edelleen Sibelin puhuttelemista toisessa persoonassa (*sun mielestä*, r. 1).³³ Lausuma jää kuitenkin kesken, ja opettaja vaihtaa asentoa: hän siirtyy ilman taukoa kolmanteen persoonaan ja viittaa Sibeliin etunimellä (*tän nyt Sibel sano*, r. 1–2). Opettajan puhe on siis nyt osoitettu koko ryhmälle. Asennonvaihdos selittyy todennäköisesti juuri sillä, että muun ryhmän huomio on hajaantunut ja opettaja pyrkii kokoamaan kaikkien huomion yhteiseen fokukseen, Sibelin edeltävään vastaukseen. Etunimeä käyttämällä opettaja kiinnittää muiden osallistujien huomion Sibeliin. Vuoron lopussa opettajan katse palaa uudelleen Sibeliin (r. 3): hän on taas ensisijainen vastaanottaja kolmannesta persoonasta huolimatta. Sibel ratifioi opettajan parafrasoin minimipalautteella (*mm*, r. 4), minkä jälkeen opettaja siirtyy jälleen puhuttelemaan Sibeliä toisessa persoonassa (*entäs sulla*, r. 5). Opettaja muuttaa siis puheensa suuntaa (vrt. *shifts of address*, Jones & Thornborrow 2004: 415–416) vuorovaikutustilanteen mukaan jopa keskellä vuoroa: hän muokkaa osallistumiskehikkoa purkamalla yhden oppilaan kattavan polttopisteen ja kohdistamalla puheensa koko ryhmälle sekä muodostamalla sen jälkeen polttopisteen uudelleen. Tämän opettaja tekee toista ja kolmatta persoonaa sekä katseen suuntaa vaihtelemalla. Opettaja käyttää eri resursseja joustavasti (Macbeth 1990: 206) ja ottaa yhtä aikaa huomioon erilaiset vastaanottajat (ks. myös Seppänen 1998).

Jos keskustelun polttopiste on opettajan ja yhden oppilaan välillä pitkään, muut oppilaat saattavat suuntautua muuhun toimintaan ja heiltä voi jäädä huomaamatta, milloin opettaja vaihtaa jälleen asentoa ja kohdistaa puheensa koko ryhmälle. Opettaja merkitsee aineistossani asennonvaihtonsa yleensä ei-kielellisillä (esimerkiksi katseen suunnan tai vartalon asennon muutos), paralingvistisillä (voimakkaampi ääni) ja kielellisillä (huomionkohdistimet) keinoilla ja tarkkailee, tuntuuko oppilaskollektiivi rekisteröivän asennonvaihdoksen. Jos tämä on epävarmaa, hän saattaa esimerkiksi kerrata yhden oppilaan kanssa keskustellut asiat koko ryhmälle. Näin sekä opettaja että oppilaat osoittavat toiminnallaan, että yksittäiselle oppilaalle osoitetun puheen aikana muiden oppilaiden vastaanottajuus ei ole itsestäänselvyys, vaikka he ovatkin periaatteessa ratifioituja vastaanottajia.

Persoonien vaihtelu, tietyn oppilaan nostaminen yhteisen huomion kohteeksi etunimen avulla ja katseen käyttö osallistumiskehikon muokkaamiseen ovat siis tyypillisiä opettajan käyttämiä keinoja luokkahuonevuorovaikutuksessa. Samanlaisia keinoja käyttävät myös oppilaat (ks. luku 5). Luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaaliset erityispiirteet rajoittavat kuitenkin oppilaiden puheen kohdistamista: opettaja on keskustelussa erityisasemassa oppilaiden puheen oletusarvoisena vastaanottajana.

2.3.4 Opettaja oletusarvoisena puhuteltuna

Puheen vastaanottaja voidaan osoittaa luvussa 2.3.3 käsitellyillä eksplisiittisillä puhuttelun keinoilla. Vastaanottajan voi kuitenkin osoittaa yksiselitteisesti myös implisiittisemmillä

³³ Se, että opettaja puhuttelee koko ryhmää käyttäen yksikön toista persoonaa, on tyypillistä erityisesti alkuopetukselle ja siinä toimintaohjeiden antamiselle (Auvinen 2001); omassa aineistossani tällaista ei yleensä esiinny.

Seuraava esimerkki ilmentää opettajan asemaa oppilaiden vuorojen oletusarvoisena vastaanottajana. Ryhmä on tarkistamassa kotitehtävää, ja Cecilia seisoo taulun vasemman reunan edessä kirjaamassa vastauksia. Opettaja istuu taulun oikean reunan edessä pöytänsä takana. Keskustelu etenee periaatteessa kolmiosaisen opetussyklarissa, mutta opettaja on tehtävän alussa sanonut Cecilialle, että tämä voi jakaa vastausvuorot, ja ohjannut eksplisiittisesti muita oppilaita suuntaamaan vastauksensa Cecilialle. Cecilia on siis asetettu toimimaan opettajan roolissa. Opettaja on kuitenkin itsekin osallistunut keskusteluun aktiivisesti muun muassa esittämällä tarkistuskysymyksiä ja ratifioimalla oikeat vastaukset. Nyt opettaja koettaa siirtää myös tiedollista auktoriteettia ja siihen liittyvää vastuuta ehdotusten oikeellisuuden arvioinnista Cecilialle.

01 Opettaja: sä voit Cecilia oikeestaan, (.) nyt mää
 {KATSE TAULULLE {KATSE LUOKKAAN
 {SIBEL NOSTAA KATSEEN

02 sanoin täältä et joo. (.) mut sää voit
 {KATSE TAULULLE

03 jos he, (.) jos joku ei oo varma nii
 {OSOITTAA LUOKKAA, KATSE LUOKKAAN

04 sää voit sitte,
 {OSOITTAA CECILIAA, KATSE TAULULLE
 {LASKEE KÄDEN

05 Cecilia: kirjoi[taa.
 {KATSE TAULULLE

06 Opettaja: [määrätä tai mieltä et mikä on oikein

07 eli [toi on nyt oikein lu[e lehti?]
 {NYÖKKÄÄ KADESTI {KATSE SIBELIIN

08 Sibel: -> [(e-) [voiko sa]noa
{KATSE TAULULLE

09 lue lehtiä.
{CECILIAN KATSE OPETTAJAAN

10 CECILIA VILKAISEE LUOKKAA, OPETTAJA AVAA JA SULKEE SUUN

11 Cecilia: e[i lehtiä on mo-,
{KATSE OPETTAJAAN

12 Opettaja: [↑voi.=↑mitä, (.) vo-, mi-, (.) ↑mitäs se
{KATSE CECILIAAN
{KÄSI SUUN ETEEN

13 sil↓lon tarkottais.
{OSOITTAA TAULUA

14 Cecilia: ↑se: on leh↓tiä (on monta).
{KÄÄNTYY TAULUA KOHTI

15 Opettaja: ↑niit on mon↓ta nii.=↑lue lehtiä.
{KATSE LUOKKAAN

Heti annettuaan Cecilialle valtuudet arvioida (tulevien) vastausehdotusten oikeellisuutta (r. 1–4, 6) opettaja palaa vielä edeltävään vastaukseen ja vahvistaa sen toistamiseen oikeaksi (r. 7). Hänen vuoronsa päättyy nousevaan intonaatioon, mikä osoittaa siirtymää seuraavaan tehtävänkohtaan.³⁴ Päällekkäispuhunnassa opettajan vuoron lopun kanssa Sibel esittää edeltävään kohtaan liittyvän kysymyksen (r. 8–9). Sibelin katse on suunnattu tauluun, jonka edessä Cecilia seisoo kasvot tauluun päin. Myös opettaja katsoo taulua, mutta päästyään oman vuoronsa loppuun hän kääntää katseen Sibeliin. Opettajan aiempi toiminta on tietoisesti ohjannut osallistujia siihen suuntaan, että oppilaiden kysymykset osoitetaan opettajan roolissa toimivalle Cecilialle ja että tämä ottaa niihin kantaa. Sibelin vuoro ei sisällä eksplisiittisiä kohdistamisen keinoja suuntaan tai toiseen, mutta sekä Cecilia että opettaja reagoivat siihen tavalla, joka osoittaa heidän kuitenkin pitävän opettajaa Sibelin vuoron oletusarvoisena vastaanottajana. Sibelin kysymyksen lopussa Cecilia kääntää katseensa opettajaan (r. 9). Tämä viittaa siihen, että Cecilia tulkitsee kysymyksen olevan opettajalle osoitettu. Vilkaistuaan nopeasti luokkaa Cecilia katsoo uudelleen opettajaa, joka avaa suunsa sanoakseen jotain mutta sulkee sen lähes saman tien (r. 10). Nyt Cecilia aloittaa Sibelin kysymykseen vastaamisen (r. 11). Cecilian katse on edelleen opettajassa: Cecilia siis kohdistaa vuoronsa opettajalle, vaikka vuoro onkin vastaus Sibelin kysymykseen. Cecilian vastaus osoittaa hänen tietävän, että *lehtiä* on monikkomuoto, mutta suuntaamalla vastauksen opettajalle Cecilia asettaa sen opettajan arvioitavaksi ja projisoi näin opettajan arviointivuoroa. Lähes samalla hetkellä Cecilian kanssa opettaja aloittaa oman vastauksensa katse edelleen Sibelissä (r. 12). Vuoron alun jälkeen opettaja reagoi päällekkäispuhuntaan

³⁴ Ks. myös esimerkki 3.8., rivi 3.

Cecilian kanssa kääntämällä katseensa tähän, ja samalla hänen puheeseensa tulee katkoja (Schegloff 2000). Myös Cecilia reagoi päällekkäispuhuntaan katkaisemalla vuoronsa (r. 11). Opettaja jatkaa tämän jälkeen vuoroaan kysymyksellä katse Ceciliaan suunnattuna (r. 12–13), ja Cecilia vastaa kääntyen samalla uudelleen taulua kohti (r. 14). Opettaja vahvistaa Cecilian vastauksen oikeellisuuden luokalle (r. 15).

Sibelin kysymyksen opettajalta ja Cecilialta saamat responssit osoittavat, että huolimatta tarkoituksellisesta pyrkimyksestä muokata osallistumiskehikkoa siihen suuntaan, että Cecilia olisi oppilaiden vuorojen ensisijainen vastaanottaja, taustalla vaikuttaa edelleen luokahuonevuorovaikutuksen vahva dyadimainen perusrakenne: jos oppilaan vuoron vastaanottajaa ei ole osoitettu eksplisiittisesti, opettajaa pidetään vuoron oletusarvoisena vastaanottajana. Myös opettajan asettuminen vuorojen vastaanottajaksi reagoimalla niihin tukee tätä tulkintaa (ks. myös Vepsäläinen 2007: 189). Opettajan aseman oletusarvoisena puhuteltuna voi ilmaista myös käänteisesti: kun oppilas osoittaa vuoronsa ensisijaisesti opettajalle, hänen ei tarvitse merkitä sitä erityisesti.³⁵

Se, että oppilaiden vuorojen ”osoite” on kolmiosaisissa opetussykleissä pitkälti ennalta selvä, ei kuitenkaan poista opettajan velvollisuutta osoittaa vastaanottajuuttaan. Kun vastausvuoroa ei ole annettu yksilöidysti tietylle oppilaalle vaan kysymys on osoitettu koko ryhmälle, vastaamaan ryhtyvä oppilas saattaa varmistaa jo ennen vuoron alkua opettajan vastaanottajuuden ei-kielellisin keinoin (esimerkiksi sisäänhengitysten ja vartalon suuntaamisen avulla): hän tuottaa vastauksen vasta, kun opettaja on suunnannut katseensa häneen (Mortensen 2009; ks. myös Goodwin 1981: 55–94). Oppilaan katse ei kuitenkaan vastauksen aikana aina ole opettajassa, vaikka puhe on tälle kohdistettu, vaan oppilas saattaa katsoa esimerkiksi taulua, kuten edellisessä esimerkissä, tai pulpetilla olevaa oppimateriaalia (Kääntä 2010: 125; ks. myös Goodwin 1981: 71–77). Kun taas luokahuonevuorovaikutuksen sekventiaalisesta rakenteesta ja vuorottelusäännöistä joustetaan ja keskustelu siirtyy dyadimaisuudesta monenkeskisen keskustelun suuntaan esimerkiksi opetuskeskustelun aikana (Tainio 2007b: 36), opettajaa ei voi enää pitää samassa määrin oletusarvoisena vastaanottajana, vaan on luontevaa, että oppilaat kohdistavat puhetta myös suoraan toisilleen tai ottavat erilaisia vastaanottajia huomioon.

2.3.5 Oppilaiden vastaanottajuuden osoittaminen

Luokahuonevuorovaikutus perustuu pitkälti sille oletukselle, että kaikki oppilaat osallistuvat jatkuvasti julkiseen keskusteluun ratifioituina vastaanottajina. Tämä on opetustoiminnan edellytys: kaikki, mitä yhteisessä keskustelussa sanotaan, tulee periaatteessa osaksi luokan yhteistä tietovarastoa (Mets & van den Hauwe 2003). Julkisuus on siis luokahuoneessa

³⁵ Tästä huolimatta aineistossani on runsaasti tapauksia, joissa oppilaiden vuorot sisältävät eksplisiittisiä kielellisiä ja ei-kielellisiä elementtejä, joiden avulla vuoro kohdistetaan nimenomaan opettajalle (ks. myös Clayman 2010). Tarkastelen näitä tapauksia luvussa 3.

käytävän yhteisen keskustelun perustavanlaatuinen piirre: vuorot ovat kaikkien läsnäolijoiden saatavilla (Macbeth 1991). Vaikka opettaja osoittaisi puheensa yhdelle (varsinainen puhuteltu) tai muutamalle yksittäiselle oppilaalle, kaikki oppilaat ovat kuitenkin ratifioituja vastaanottajia. Oppilaat taas osoittavat puheensa opettajalle, mutta jälleen myös muut oppilaat ovat ratifioituja vastaanottajia. Opettajan on tärkeää pystyä jatkuvasti arvioimaan oppilaskollektiivin vastaanottajuuden astetta. Opettaja monitoroi luokkaa, ja oppilaat osoittavat osallistumistaan, esimerkiksi halukkuuttaan vastata (Mortensen 2008b).

Keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan puhetilanteen konteksti luodaan osallistujien yhteistyönä. Niinpä puhujan toiminta ei yksin riitä määrittelemään puheen vastaanottajaa, vaan myös kuulijoiden toiminta vaikuttaa vastaanottajuuden määräytymiseen. Vastaanottajat tuovat oman kontribuutionsa tilanteeseen esimerkiksi katseiden, eleiden ja naurun avulla (Seppänen 1997a: 161; ks. myös Goodwin 1981: 96). Näin he asettuvat aktiivisesti puheen vastaanottajiksi. Ei-kielelliset vastaanottajuuden osoitukset ovat tärkeitä vastaanottajan osallistumisen indikaattoreita erityisesti monenkeskisissä keskusteluissa, joissa vastaanottajia on useita. Kuunteleminen ei ole vain akustista vastaanottamista vaan aktiivista, näkyvää toimintaa (esim. Goodwin & Goodwin 2004: 229). Tavallisimpia tapoja ilmaista vastaanottajuutta aineistossani opettajan puheen aikana ovat vartalon suuntaaminen opettajaan päin (ainakin jos opettaja pysyttelee luokan edessä) ja katseen kohdistaminen opettajaan. Oppilas voi orientoitua myös esimerkiksi yhteisen huomion kohteena oleviin fyysisiin objekteihin kuten tauluun tai piirtoheittimen valkokankaaseen (Kääntä 2010; Mortensen 2009: 500). Konteksti vaikuttaa siihen, tarvitseeko osallistujan osoittaa vastaanottajuutta näkyvästi (Mortensen 2009: 500).

Sen lisäksi, että oppilaat osoittavat vastaanottajuutta opettajan (ja muiden oppilaiden) puheen aikana, heidän vastaanottajuutensa ilmenee sekventiaalisesti keskustelun edetessä. Oppilaat asettuvat opettajan edellisen vuoron vastaanottajaksi esimerkiksi viittaamalla tai vastaamalla opettajan kysymyksen jälkeen tai tuottamalla oma-aloitteisesti edeltävään puheeseen liittyvän vuoron (esimerkiksi kysymyksen, kommentin tai korjauksen). Yksi vastaanottajuuden sekventiaalisen ilmaisemisen muoto ovat oppilaiden palautevuorot. Oppilaiden palautevuoroja on pidetty harvinaisina (Routarinne 2009: 269; Sunderland 2001: 12), mutta niitä esiintyy kuitenkin melko paljon omassa aineistossani. Sunderlandin (2001) mukaan palautevuoro voi toimia uutena aloitteena tai olla ”viimeisen sanan sanomista” (ks. myös Nikula 2007). Palaute voi olla kielellistä (esimerkiksi partikkelit) tai ei-kielellistä (esimerkiksi nyökkäykset). Useimmiten oppilaiden palautevuorot sijoittuvat kolmiosaisen opetusjakson jälkeen; ne tekevät siis sekvenssistä neliosaisen. Tyypillisesti oppilas ratifioi palautteellaan opettajan vuoron, jossa tämä on tehnyt parafrasoin oppilaan vastauksesta. Oppilaiden palautevuorot kertovat siitä, että heillä on sananvaltaa siihen, miten opettaja heidän sanojaan tulkitsee. Samalla oppilas asettuu opettajan vuoron vastaanottajaksi, vaikka opettajan vuoro onkin useimmiten tarkoitettu myös koko luokalle yhteisen tietovaraston kasvattamiseksi. Antamalla palautetta opettajan parafrasista oppilas asettaa siis yhä itsensä opettajan kanssa keskustelun polttopisteeseen.

Seuraava esimerkki ilmentää, miten moniulotteisia tehtäviä oppilaiden palautevuoroilla voi olla. Mubdun ja Christinan palautevuorot osoittavat, miten he seuraavat keskustelua aktiivisesti, asettuvat opettajan vuoron vastaanottajiksi, vahvistavat opettajan vuoron tai kommentoivat omaa vuoroaan jälkikäteen. Luokka on tarkistamassa substantiiveja (ylä- ja alakäsitteitä) käsittelevää kotitehtävää. Nyt ollaan kohdassa, jossa yläkäsitteelle *työkalu* on pitänyt keksiä alakäsitteitä. Mubdu on edellä ehdottanut muun muassa sanoja *pora* ja *vasara*.

Esimerkki 2.3. Neula vai naula (7. luokka / Substantiivit)

- 01 Opettaja: tehään reikiä. no mitä sillä vasaralla tehään.
 {KATSE LUOKKAAN, PYÖRITTÄÄ SORMEA
 {KIRJOITTAA TAULULLE SANAN VASARA
- 02 Mubdu: lyödään neuloja (>emmä tiiä<) vasaroidaan
 {OPETTAJA KÄÄNTYY KATSOMAAN MUBDUA
- 03 tol nau- [neuloja.
- 04 Opettaja: [<↑mitä. ↑neuloja, (.) vai nauloja.>
 {OPETTAJA KÄÄNTYY KIRJOITTAMAAN TAULULLE
 {CHRISTINAN KATSE OPETTAJAAN
- 05 Mubdu: [neuloja,
- 06 Christina: [<neula,>
 {KATSE ALAS
- 07 (.)
- 08 Mubdu: nauloja,
 {OPETTAJAN KATSE LUOKKAAN
- 09 Opettaja: naula on se mikä lyödään seinään. neulalla sä
 {KATSE TAULUUN, OSOITTAA SANAA NAULÄ
 {KATSE LUOKKAAN
- 10 omfpelet.f
 {OMPELUELEITÄ
- 11 Christina:-> nii.
- 12 Mubdu: -> ai niin (joo).
- 13 Opettaja: @↓ai nii.@ >vasara mitä< muita,
 {KÄÄNTYY OSOITTAMAAN SANAA VASARA

Opettaja keskeyttää Mubdun vastauksen esittämällä lisäkysymyksen (*neuloja vai nauloja*, r. 4). Mubdu (r. 5) ja Christina (r. 6) vastaavat yhtä aikaa; molemmat tuottavat väärän vastauksen (*neul(oj)a*). Christina on saattanut tulkita opettajan kysymyksen siten, että opettaja ei ole kuullut Mubdun vastausehdotusta, tai sitten hän vastaa omasta puolestaan. Opettaja kirjoittaa taululle eikä reagoi heti oppilaiden esittämiin vastausehdotuksiin. Lyhyen tauon jälkeen Mubdu vastaa uudelleen hieman painokkaammin ehdottaen tällä kertaa toista vaihtoehtoa (*nauloja*) (r. 8). Opettajan selitettyä sanat *neula* ja *naula* Christina tuottaa katse paperissa dialogipartikkelin *nii*, joka vahvistaa aiemman tiedon eli tässä tapauksessa

opettajan selityksen todenmukaiseksi (r. 11). Se näyttää siis olevan opettajalle osoitettu palautevuoro, mutta vuoro on sikäli epäodotuksenmukainen, että Christina on juuri aiemmin ehdottanut sanaa *neula*, jonka opettajan selitys nyt osoittaa vääräksi vaihtoehdoksi. Christinalla ei siis näytä olevan tarvittavaa tietoa, jonka perusteella hän voisi vahvistaa opettajan selityksen. Opettajalle annettu palaute osoittaa kuitenkin Christinan seuraavan aktiivisesti keskustelua. Samalla Christina asettuu opettajan vuoron vastaanottajaksi, mikä osoittaa, että opettajan selitystä (r. 9–10) ei tulkita ainoastaan Mubdulle suunnatuksi.³⁶ Mubdu taas tuottaa opettajan selityksen jälkeen partikkeliketjun *ai nii (joo)*, joka liittyy yleensä unohdetun tiedon muistamiseen (r. 12). Opettaja reagoikin tähän unohdukseen parodioimalla Mubdun ilmausta (r. 13) osoittaen samalla, että Mubdun pitäisi jo muistaa tämä asia. Mubdun vuoro on kohdistettu opettajalle: se on palaute opettajan edeltävään vuoroon, ja myös Mubdun katse on opettajassa. Opettaja myös asettuu vuoron vastaanottajaksi reagoimalla siihen.

Oppilaiden palautevuorojen yleisyys näkyy myös Ruuskasen (2007; 2008) aineistossa, joka koostuu aikuisten S2-tunneista. Osa opettajan arviointivuoron jälkeen sijoittuvista oppilaiden vuoroista on toistoja, ja niiden funktio voi liittyä yhtä lailla kielenopiskeluun kuin vuorovaikutukseen: niitä voidaan pitää eräänlaisena yksityisenä puheena (private speech, Ohta 2001). Partikkelit tuntuvat kuitenkin rakentavan nimenomaan yhteisymmärrystä vuorovaikutuksessa. On mahdollista, että keskinäisen ymmärryksen osoittaminen on tärkeämpää kakkoskielisessä luokahuoneessa kuin muissa.

Oppilas voi osoittaa toiminnallaan myös sitä, että ei aseta itseään vastaanottajan asemaan: hän voi esimerkiksi kääntyä oppimateriaaliensa puoleen ja tehdä tehtäviä, osallistua samanaikaisesti käytävään yksityisluonteiseen keskusteluun oppilastovereiden kanssa tai maata pulpetillaan silmät kiinni ilmaisten osallistumattomuuttaan mihinkään keskusteluun (Koole 2007). Tällainen yhteisestä keskustelusta pois suuntautuminen liittyy usein pitkittyvään polttopisteeseen: Koole (2003) on todennut, että oppilaiden ilmaisema osallistumattomuus (esimerkiksi kumien heittäminen ja pelleily) sijoittuu usein juuri sellaiseen kohtaan keskustelua, jossa opettaja kohdistaa puheensa yksittäiselle oppilaalle. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että oppilas ei seuraisi keskustelua. Seuraavassa esimerkissä ryhmä on päässyt kielioppitehtävän loppuun. Yasmin on koko tehtävän ajan istunut sivuttain paikallaan seinään nojaten ja näpytellyt kännykkäänsä. Sirad on juuri todennut, että onneksi koulu loppuu yhdeksänteen luokkaan. Opettaja reagoi Siradin kommenttiin, ja Yasmin tulee mukaan keskusteluun.

³⁶ Yksi tulkintavaihtoehto on se, että Christinan *nii* on samalla suunnattu myös Mubdulle: Christina osoittaa samanmielisyyttä opettajan kanssa ja korostaa näin Mubdun aiemman väärän vastausehdotuksen sopimattomuutta. Christinan katse on edelleen suunnattu pulpettiin, joten katseen suunta ei anna vihjeitä vuoron ensisijaisesta vastaanottajasta.

Esimerkki 2.4. Mitä järkee (9. luokka / Kadonnut tyttö)

01 Opettaja: mut tiedättekste mitä. oikeestaan kieliopissa
02 te ootte käyny kaikki asiat sitte ysin jälkeen.
03 lukiossa ja ammattikoulussa on enää pelkkää
04 kertausta. samat jutut tulee.
05 Sirad: sama juttu tulee.
06 Opettaja: joo. [nyt me käydään (--)
07 Yasmin: -> [eihä oo mitää järkee sit käydä kouluu enää.
{NOSTAA LEUKAA HIEMAN, KATSE YHÄ PUHELIMESSA
08 Opettaja: hh fno kyl siel jotain uuttaki oppii [kuitenki.£
{YASMIN VILKAISEE OPETTAJAA
09 Sirad: [↑uuta.
10 Opettaja: mut [periaatteessa kaikista kielioppiasio[ista te, (.)
11 Sirad: [siis, [onkse
12 Opettaja: te tiedätte vähän ainaki.]
13 Sirad: lukiossa opet- lukiossa] ammat- se,

Yasmin ottaa vuoron (r. 7), kun opettajan vastaus on saavuttanut siirtymän mahdollistavan kohdan (r. 6). Hänen vuoronsa on reaktio opettajan puheeseen (r. 1–4 ja 6). Yasminin vuoro osoittaa siis hänen seuranneen sekä keskustelun sisältöä että sen sekventiaalista etenemistä. Yasmin ei puhuessaankaan nosta katsettaan puhelimesta, hän ainoastaan kohottaa leukaansa hieman. Kun opettaja vastaa Yasminille, tämä vilkaisee häntä nopeasti (r. 8). Keskustelu jatkuu opettajan ja Siradin välillä. Katkelma osoittaa, että huolimatta näennäisestä osallistumattomuudestaan Yasmin monitoroi kuitenkin jatkuvasti yhteistä keskustelua ja on valmis tulemaan siihen mukaan sopivalla hetkellä.

Näiden kahden ääripään – vastaanottajuuden aktiivisen osoittamisen ja osallistumattomuuden osoittamisen – välillä on laaja kirjo erilaisia tapoja toimia, eikä oppilaiden toiminnasta voi välttämättä päätellä, ketkä seuraavat keskustelua todella. Tästä syystä viittaaminen on erityisen hyödyllinen väline ryhmän vastaanottajuuden arvioimiseen. Seuraamalla nostettujen käsien määrää vuoronpyyntö- ja -antosekvenssin aikana opettaja voi tehokkaasti monitoroida oppilaskollektiivin vastaanottajuuden astetta (Sahlström 1999: 174; Routarinne 2008: 426; ks. luku 3).

S2-tunnin vuorovaikutuksen osallistumiskehikko pohjautuu opettajan ja oppilaskollektiivin väliseen dyadimaiseen vuorovaikutukseen. Tämä näkyy siinä, että opettajan puhe on usein suunnattu koko ryhmälle ja oppilaiden ei tarvitse erityisesti osoittaa kohdistavansa puhettaan opettajalle; opettaja on oppilaiden vuorojen oletusarvoinen vastaanottaja. Yhteisessä

keskustelussa syntyy ja purkautuu kuitenkin jatkuvasti polttopisteitä, joiden aikana yksi tai muutama oppilas nousee kollektiivista erityisasemaan puhujaksi tai puheen ensi- tai toissijaiseksi vastaanottajaksi. Tällöin muut oppilaat, jotka ovat kuitenkin edelleen ratifioituja vastaanottajia yhteisessä keskustelussa, voivat joko osoittaa vastaanottajuuttaan tai suuntautua pois yhteisestä keskustelusta. Luvuissa 3–6 käsittelen tarkemmin sitä, miten osallistumiskehikon muutokset tapahtuvat. Ennen sitä teen kuitenkin lyhyen katsauksen siihen, miten työni liittyy toisaalta toisen kielen oppimisen tutkimukseen ja toisaalta suomi toisena kielenä -tutkimukseen.

2.4 Suomi toisena kielenä -oppitunti kielenoppimistilanteena

Kielenoppimisen ja vuorovaikutuksen suhteen tutkimisella on jo pitkät perinteet (ks. esim. Suni 2008: 16–20), ja erityisesti viimeisten noin viidentoista vuoden aikana ala on kehittynyt voimakkaasti (ks. esim. Markee & Kasper 2004; Brouwer & Wagner 2004; Firth & Wagner 2007; Kokkonen & Tanner 2008: 13–15; Lilja 2010). Perinteisen, psykolingvistispainotteisen toisen kielen omaksumisen (*second language acquisition*, SLA) tutkimuksen rinnalle on noussut uusia, vuorovaikutusta ja sosiaalista kontekstia painottavia tutkimussuuntia. Vaikka useat tutkijat kiinnostuivat vuorovaikutuksen merkityksestä toisen kielen oppimista edistävänä ja ilmentävänä tekijänä jo 1980-luvun alusta lähtien (esim. Larsen-Freeman 1980; Long 1983; Varonis & Gass 1985; Ellis 1990; Gass & Varonis 1994; Swain & Lapkin 1998), tässä niin sanotussa SLA:n interaktionaalisessa suuntauksessa (ks. Suni 2008: 16–20) keskityttiin edelleen yksilön mielessä tapahtuvaan kielenoppimisprosessiin; kakkoskielinen puhuja nähtiin oppijana, jonka käyttämä kieli on vajavaista verrattuna normina toimivan syntyperäisen puhujan kielenkäyttöön, ja vuorovaikutuksen tutkimisessa keskityttiin ongelmakohtiin (Firth & Wagner 2007: 801). Kielentutkimuksen kentällä valtasi kuitenkin vähitellen yhä enemmän alaa uusi, chomskyalaista perinnettä sosiaalisempi näkemys kielestä, ja tämä vaikutti myös SLA-tutkimukseen. Käänteentekeväenä keskustelunavauksena voidaan pitää Alain Firthin ja Johannes Wagnerin artikkelia (1997), jossa he kyseenalaistivat perinteisen, kognitiivisen näkemyksen toisen kielen oppimisesta ja sen tutkimuksesta. Firth ja Wagner peräänkuuluttivat vuorovaikutuksellisempaa kielinäkemystä: kielen oppiminen tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ei ainoastaan oppijan aivoissa. He halusivat nostaa tutkimuksessa paremmin esiin kielenkäytön sosiaalisen ja kontekstisidonnaisen puolen. Tämän saattoi heidän mukaansa saavuttaa muun muassa laajentamalla tutkimuskentän metodologiaa ja tutkimusaineistoja, soveltamalla osallistujälähtöisempää tutkimusnäkemystä ja tutkimalla myös onnistunutta kommunikaatiota ongelmatilanteiden rinnalla.

Uusista kielenoppimisen tutkimuksen suuntauksista erottuvat yhtäältä sosiokulttuurista suuntausta edustavat tutkimukset, jotka nojautuvat vygotskilaiseen teoriaan kielestä ja oppimisesta: keskeisenä periaatteena on, että sosiaalinen vuorovaikutus on kaiken oppimisen perusta, ja vuorovaikutusta tarkastellaan oppimisen kontekstina (Lantolf & Thorne 2006; ks. myös Suni 2008: 25–27; Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008: 418; Hall & Verplaetse

2000a; Venäläinen 2010; Hakamäki 2005). Toista ryhmittymää edustavat etnometodologiaustaiset ja keskustelunanalyysin (*conversation analysis*, CA) metodologiaa hyödyntävät tutkimukset, joiden painopisteenä on pikemminkin kielen käytön kuvaaminen (CA for SLA, Markee & Kasper 2004, Mondada & Pekarek Doehler 2004; Seedhouse 2004; Cekaite 2006; Mortensen 2008a). Nämä kaksi suuntausta myös täydentävät toisiaan. Kielenoppimista koskevan keskustelunanalyttisen tutkimuksen voi jakaa edelleen kahteen ryhmään sen perusteella, onko tutkimuksen fokus pikemminkin kielenoppimistilanteiden vuorovaikutusrakenteen kuvaamisessa vai varsinaisesti oppimisen tutkimisessa (Vehviläinen ym. 2008: 419; ks. myös Firth & Wagner 2007: 805). Oma tutkimukseni kuuluu edelliseen ryhmään: tavoitteena on kuvata vuorovaikutuskäytänteitä luokkatilanteessa, joka on monella tavalla relevantti kielenoppimisen kannalta. Samantyyppistä lähestymistapaa suomalaisessa luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa ovat käyttäneet S2-oppituntien tutkimiseen Ruuskanen (2005; 2007; 2008), vieraskielisen opetuksen tutkimiseen Kääntä (2008; 2010) sekä Nikula (2007; 2008) ja kielikylpyopetuksen tutkimiseen Niemelä (2008).

Viime vuosikymmeninä jalansijaa saaneet sosiokulttuuriset oppimisteoriat näkevät oppimisen aktiivisena, yhteistyössä tapahtuvana ongelmanratkaisuprosessina ja lähestyvät oppimista muun muassa osallistumis-metaforan kautta: niin sanotussa tilannesidonnoisen oppimisen teoriassa (*situated learning*) oppiminen jopa määritellään muutokseksi osallistumisessa (Lave & Wenger 1991). Tähänastinen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimus on osoittanut, että oppilaiden osallistumisen tapa ja toisaalta määrä vaikuttavat monin tavoin siihen, mitä ja miten opitaan (Mondada & Pekarek Doehler 2004; Kääntä 2010: 23). Tämän teoreettisen viitekehyksen yhdistäminen keskustelunanalyysin näkökulmaan ei kuitenkaan ole ongelmatonta, sillä keskustelunanalyysin näkökulma osallistumisesta poikkeaa tilanteisen oppimisen teoriasta: keskustelunanalyysi tarkastelee paikallisia mikrotason ilmiöitä, tilanteisen oppimisen teoria taas pitkän aikavälin muutoksia (Sahlström 2009: 108).

Osallistumisen määrittelyn lisäksi ongelmia tuottaa muutoksen käsite. Muutos voidaan käsittää aikaan sidottuna ilmiönä, jolloin ongelmaksi nousee se, miten voidaan erottaa oppimiseen liittyvät osallistumisen muutokset niistä, jotka aiheutuvat vuorovaikutuskontekstin muuttumisesta (ks. Lilja 2010: 43). Jos taas muutosta tutkitaan paikallisen, yhden keskustelun tai sekvenssin aikana tapahtuvana ilmiönä (ks. esim. Firth 2009), haasteena on erottaa oppimiseen liittyvä toiminta muista vuorovaikutuskäytännöistä (Lilja 2010: 43); lisäksi on vaikea tietää, onko muutos pysyvä eli siirtyykö uusi toimintatapa oppijan mukana muihin konteksteihin (Larsen-Freeman 2004). Kaikki muutos ei siis ole oppimista.

Kolmanneksi on määriteltävä, minkä ilmiön oppimista on tarkoitus tutkia. Onko kyse kielen oppimisesta, vuorovaikutuskäytänteiden oppimisesta vai luokkahuonevuorovaikutukseen sosiaalistumisesta, ja ovatko nämä ilmiöt ylipäänsä erotettavissa toisistaan (ks. esim. Young 2007; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Firth & Wagner 1997)? Vaikka kielen ja vuorovaikutuskäytänteiden oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa (ks. esim. Cekaite 2007: 45), niiden keskinäisissä suhteissa on vielä selvittävää. Breenin (2001: 127) mukaan aiempi

tutkimus oppilaiden osallistumisen ja (kielen) oppimisen suhteesta on tuottanut epäjohdonmukaisia tuloksia; hän katsoo tämän johtuvan lähinnä siitä, että näiden kahden ilmiön suhdetta ei vielä toistaiseksi ole saatu näkyviin tähänastisessa tutkimuksessa (mt: 128). Siksi oppimistilanteiden osallistumiskehikon tutkiminen antaa tärkeää tietoa oppimisen edellytyksistä.

Keskustelunanalyttinen tutkimus voi selvittää, miten oppijat käyttävät aktiivisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen mikrorakennetta kielenomaksumisen resurssina (Markee & Kasper 2004: 496). CA-tutkimus on lähestynyt oppimista eri näkökulmista. Ensinnäkin on julkaistu pitkittäistutkimuksia (esim. Hellermann 2009; Cekaite 2007; Savijärvi 2011; Wootton 1997; Martin 2004; Sellman 2008; Sahlström 2011; ks. myös Broner & Tarone 2001: 374), joissa on pyritty jäljittämään jonkin tietyn kielellisen ilmiön tai vuorovaikutuskäytännön oppimista pitkällä aikavälillä ja selvittämään, miten paikallinen oppiminen voi toistuessaan johtaa pysyvämpään oppimiseen. Tähän näkökulmaan liittyy kuitenkin se riski, että painopiste saattaa siirtyä pois osallistujien omista orientaatioista, kun oppimisen kohde pyritään abstrahoimaan vertailun mahdollistaviin kategorioihin (Lee 2010: 417–418).

Toiset tutkimukset taas ovat keskittyneet tarkastelemaan niin sanottua oppimiskäyttäytymistä eli sitä, miten osallistujat suuntautuvat oppimiseen näkyvästi esimerkiksi topikalisoimalla oppimisen kohteen tai suuntautumalla tiedolliseen epäsymmetriaan tai oppimisen tulokseen pitkällä aikavälillä (esim. Sahlström 2011; Pekarek Doehler 2010; Lee 2010). Kielenopetukseen ja -oppimiseen orientoituminen on luonnollisesti vahvasti läsnä kielituntien vuorovaikutuksessa. Kielituntien vuorovaikutuksessa kielellinen epäsymmetria on sisäänrakennettu (Seedhouse 2004: 184), ja keskustelun pedagoginen tavoite saa osallistujat orientoitumaan kielellisesti epäsymmetrisiin rooleihinsa, kielenopettajan ja kielenoppijan rooleihin. Toisaalta tämän näkökulman avulla päästään käsiksi vain osallistujien havaitsemaan oppimiseen (Savijärvi 2011: 18). Oppilaat toimivat S2-oppitunnilla monissa muissakin rooleissa kuin vain kielenoppijoina, mikä ei tietenkään sulje pois sitä mahdollisuutta, että silloinkin voi tapahtua niin sanottua spontaania kielenoppimista (ks. Martin 2007: 70).

Kolmanneksi keskustelunanalyysin piirissä on tutkittu sitä, millaiset vuorovaikutusympäristöt ja keskustelukäytännöt voivat mahdollistaa oppimisen (Lilja 2010; Kurhila 2003; Routarinne 2008) ja toisaalta millaista oppimista vuorovaikutuksessa voi tapahtua (Markee & Kasper 2004). Oppimisen mahdollistavia jaksoja on paikannettu vuorovaikutuksessa, ja tutkimuksen kohteeksi ovat nousseet muun muassa sanahaut (Brouwer 2003), korjaukset (Lilja 2010; Markee 2008; Markee & Seo 2009) ja toisto (Piirainen-Marsh & Tainio 2007); opittavaksi kielen ilmiöksi on noussut lähinnä sanasto (Lilja 2010; Brouwer 2003; Markee 2008). Mondada ja Pekarek Doehler (2004) korostavat, että luokahuonevuorovaikutusta tutkimalla saa tietoa siitä, millaisia oppimistilaisuuksia keskustelu tarjoaa; miten osallistujat omalla toiminnallaan aktiivisesti vaikuttavat siihen, mitä ja miten opitaan.

Tämä tutkimus on lähimpänä viimeksi mainittua lähestymistapaa: tarkoitus on kuvata oppilaiden osallistumista S2-tunnin yhteiseen keskusteluun ja nostaa esiin seikkoja, jotka voivat olla relevantteja kielenoppimisen näkökulmasta. Oppilaiden osallistumista opettajajohtoisissa³⁷ keskusteluissa on käsitelty aiemmissa tutkimuksissa eri näkökulmista: miten opettaja säätelee oppilaiden osallistumista, millaiset osallistujaroolit ovat mahdollisia ja millaisia kielenkäyttömahdollisuuksia tilanne tarjoaa. Esimerkiksi Mets ja van den Hauwe (2003) osoittivat, kuinka hollantilaisen alakoululuokan opettajajohtoisen plenaariopetuksen dyadimaisuus (yksi oppilas kerrallaan edustaa koko oppilaskollektiivia) ja opettajien tapa muotoilla kysymykset niin, että oppilaiden tuotos minimoidaan, saattavat peittää oppilaiden kielellistä heterogeenisuutta ja näin estää ymmärrysongelmien esiin nousemista. Tämä saattaa johtaa erojen kasvamiseen yhä suuremmiksi. Larson (1995; 1999; Larson & Maier 2000) tutki muuttuvaa osallistumiskehikkoa yhdysvaltalaisissa luokissa, joissa lapset oppivat kirjoittamaan. Etnografiaa ja diskurssianalyysia yhdistämällä Larson osoitti, kuinka osallistumiskehikon joustavuus ja dynaamisuus mahdollisti erilaisten osallistujaroolien vaihtelun ja kuinka tieto tai teksti tuotettiin yhteistyössä vuorovaikutuksessa. Hänen tutkimuksissaan oppilaat ottivat erilaisia rooleja mm. siirtymällä sivustakuulijan roolista perifeerisen osallistujan tai välittäjän (*pivot*) rooliin. Aiemmat oppilaiden osallistumista koskevat tai sivuavat tutkimukset ovat kuitenkin teoreettisilta ja metodologisilta lähtökohdiltaan melko vaihtelevia, ja niiden perusteella on vaikea muodostaa selkeää käsitystä tähänastisen tutkimuksen tuloksista. Tämä työ pyrkii kokoamaan aiempien tutkimusten tuloksia ja yhdistämään niitä yhden aineiston perusteelliseen analyysiin ja näin osaltaan hahmottamaan kokonais kuvaa siitä, miten oppilaat osallistuvat opettajajohtoiseen keskusteluun.

Keskustelunanalyysi voi vastata vain osaan oppimiseen liittyvistä kysymyksistä (Seedhouse 2004: 252). Gardnerin ja Wagnerin (2004) mukaan keskustelunanalyysin tehtävä ei ole niinkään kuvata oppimista vaan niitä vuorovaikutusympäristöjä ja keskustelun ilmiöitä, joissa ja joiden avulla oppimisen on mahdollista tapahtua. Myöhemmin tämän pohjalta voidaan luoda uutta, vuorovaikutuksellisempaa teoriaa kielen oppimisesta; tätä onkin joissain tutkimuksissa jo hahmoteltu (Kasper 2009; Markee & Seo 2009). Oppimisprosessissa erilaiset vuorovaikutuskäytänteet, niiden tunteminen ja hallinta, näyttelevät tärkeää osaa. Siksi niiden tutkiminen on tärkeää myös pedagogiikan näkökulmasta. Luokkahuonevuorovaikutuksen käytänteitä tarkastelevan tutkimuksen tulokset voi suhteuttaa oppimisteorioihin ja didaktisiin teorioihin (ks. Peräkylä & Vehviläinen 2003), ja näin päästään opettamaan pedagogiaa todellisiin vuorovaikutustilanteisiin nojautuen (Vehviläinen ym. 2008).

³⁷ Muita vuorovaikutustyypppejä ovat tutkineet Young ja Miller (2004), Mori (2002), Markee (2004; 2005), Cekaite (2006) ja Hellermann (2008).

Suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutuksen tutkimuksella on annettavaa S2-alan pedagogiselle kehittämiselle. Dialogi on kuitenkin haaste niin eri alojen tutkijoille kuin pedagogeille: riskinä on se, että oppimisen ja vuorovaikutuksen tutkimukset jäävät erilleen toisistaan ja käytännöstä. Oma työni pyrkii osaltaan nostamaan esiin S2-tuntien vuorovaikutuksesta käytänteitä, joilla on yhteys oppimiseen, ja pohtimaan tulosten sovellusmahdollisuuksia käytännön opetustyössä (ks. luku 7.4).

3 Opettajan huomion kiinnittäminen

Tässä luvussa tarkastelen keinoja, joita oppilaat käyttävät opettajan huomion kiinnittämiseen. Keskityn erityisesti kahteen luokkahuonevuorovaikutuksessa keskeiseen huomionkiinnityskeinoon: viittaamiseen³⁸ ja puhuttelutermien käyttöön. Yleensä huomion kiinnittämisen tavoitteena on julkisen, ensisijaisesti opettajalle suunnatun vuoron saaminen keskustelussa.³⁹ Tavoitteena siis on, että opettaja joko valitsee oppilaan seuraavaksi puhujaksi tai asettuu muuten oppilaan vuoron vastaanottajaksi. Kun yksittäinen oppilas saa julkisen puheenvuoron, keskustelun osallistumiskehikko muuttuu niin, että oppilaan ja opettajan välille muodostuu polttopiste. Oppilas saa mahdollisuuden osallistua keskusteluun puhujan roolissa eli vastata opettajan kysymykseen tai tuoda oma-aloitteisen vuoron osaksi yhteistä keskustelua. Oppilaat käyttävät huomion kiinnittämisen keinoja aineistossa runsaasti, mutta ne jakautuvat epätasaisesti: niillä on taipumus kasautua tiettyihin kohtiin oppituntia. Tarkoitukseni on tutkia, miten oppilaat käyttävät näitä keinoja opettajan huomion kiinnittämiseen suhteessa vallitsevaan sekventiaaliseen kontekstiin ja osallistumiskehikkoon. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten opettajan huomiota tavoitteleva oppilas suuntautuu samalla toiminnassaan muihin oppilaisiin esimerkiksi kilpailijoina tai yleisönä.

Prototyypin luokkahuonevuorovaikutuksen dyadimaisista piirteistä huolimatta S2-oppituntien vuorovaikutus on monenkeskistä keskustelua (ks. Cekaite 2006: 24–25). Tämä tarkoittaa sitä, että saadakseen puheenvuoron yhteisessä keskustelussa oppilaiden on menestyttävä julkisista vuoroista käytävässä kilpailussa. Aineistolleni on tyypillistä innokkuus, jolla oppilaat usein kilpailevat keskenään vastausvuorosta ja tekevät aloitteita keskustelussa,⁴⁰ vaikka aktiivisuus toki vaihtelee yksittäisten oppilaiden ja eri tilanteiden välillä. Innokkuus voi liittyä osittain maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asenteisiin koulua ja opiskelua kohtaan, joiden on todettu olevan muita oppilaita myönteisempiä (Kuusela ym. 2008); myös ryhmän pieni koko (5–10 oppilasta) voi vaikuttaa. Osallistumismahdollisuudet luodaan luokkahuonevuorovaikutuksessa osallistujien välisessä yhteistyössä (Mondada & Pekarek Doehler 2004; Seedhouse 2004). Vaikka opettajalla olisi viime kädessä oikeus päättää, kenelle luokkahuonekeskustelussa annetaan julkinen vuoro, tämä päätös syntyy aina

³⁸ Viitata-verbi on suomen kielessä vakiintunut ilmaus käden nostamiselle luokkahuonekontekstissa. Samaa termiä käytetään kielentutkimuksessa myös toisessa merkityksessä: osoittamassa ilmauksen suhdetta referenttiin. Tässä työssä käytän *viitata*-verbiä molemmissa merkityksissä. Olen kuitenkin pyrkinyt kirjoittamaan tekstin niin, että tekstiyhteydestä selviää, kummasta merkityksestä on kysymys.

³⁹ Tarkoitukseni ei ole vertailla sellaisia oppilaiden vuoroja, joiden yhteydessä käytetään huomion kiinnittämisen keinoja, muihin oppilaiden julkisiin vuoroihin. Julkisen vuoron voi saada tietyissä tilanteissa myös ilman erityisiä huomionkiinnityskeinoja. Tässä luvussa keskitytään kuitenkin nimenomaan tutkimaan huomion kiinnittämisen keinojen käyttöä.

⁴⁰ Saman on todennut Cekaite (2007: 48) ruotsalaisen alakoulun maahanmuuttajien valmistavan opetuksen ryhmästä. Tässä S2-oppitunneilla näyttäisi olevan yhtymäkohta myös vieraskieliseen aineenopetukseen: Nikula (2005) on todennut yläkoulun oppilaiden osallistuvan ja tekevän aloitteita huomattavan aktiivisesti englanninkielisessä aineenopetuksessa (ns. CLIL-opetuksessa) verrattuna perinteiseen kielenopetukseen.

opettajan ja oppilaiden yhteisen toiminnan pohjalta (Kääntä 2010: 263–264; Mortensen 2008b); oppilaiden toiminta vaikuttaa siis opettajan vuoronantoihin. Lisäksi oppilaat voivat vaikuttaa keskustelun osallistumiskehikkoon oma-aloitteisilla vuoroilla.

Jotta oppilas saisi julkisen, ratifioidun vuoron⁴¹ ja näin mahdollisuuden osallistua yhteiseen keskusteluun, hänen on periaatteessa ensin kiinnitettävä opettajan huomio ja saatava tämä asettumaan vastaanottajaksi. Siksi kyky kiinnittää opettajan huomio on oppilaille ensiarvoisen tärkeä (Markee 2004; ks. myös Cekaite 2009). Erityisen tärkeänä julkisen vuoron saamista voi pitää kieliluokassa: jos kielenoppiminen tapahtuu vuorovaikutukseen osallistumalla, puheenvuoron saamista voi pitää yhtenä merkityksellisenä tekijänä oppimismahdollisuuksien näkökulmasta. Puheenvuoron saamisen taito on siis olennainen osa oppilaan vuorovaikutuksellista kompetenssia kieliluokassa (Cekaite 2007). Puheenvuoron saaminen luokahuoneen moniulotteisessa vuorovaikutuskontekstissa on haaste oppilaalle, ja se vaatii monenlaisia sekä kielellisiä että ei-kielellisiä vuorovaikutustaitoja. Huomion kiinnittämisen keinoissa korostuu myös vuorovaikutuksen multimodaalisuus (ks. esim. Cekaite 2009; Mortensen 2009).

Huomionkiinnityskeinot ovat kielellisen tai ei-kielellisen toiminnan yksiköitä, jotka voivat esiintyä vuorovaikutuksessa joko itsenäisesti tai laajemman vuoron osana. Ne ovat merkitykseltään tai funktioltaan jossain määrin vakiintuneita – tosin myös kulttuurisidonnaisia – mutta saavat lopullisen tulkintansa aina kontekstissa. Erityisesti laajemman vuoron osana niitä voi pitää ei-referentiaalisina⁴² kontekstivihjeinä eli elementteinä, jotka ilmaisevat kuulijalle puheen tulkintakontekstin muutosta (Auer 1992; Gumperz 1982: 131). Kontekstivihjeille on tyypillistä, että niitä esiintyy samassa yhteydessä useita, jotka ohjaavat tulkintaa samaan suuntaan.

Huomion kiinnittämistä luokahuoneessa ei ole vielä tutkittu paljon. Viittaamista vastausvuoron pyytämiskeinona yläkoulussa ovat tarkastelleet aiemmin Sahlström (1999; 2002) ja Lehtimaja (2007); näitä tutkimuksia käsitellään tarkemmin luvussa 3.1. Cekaite (2007) tutki ruotsalaisessa alakoulussa maahanmuuttajien valmistavan opetuksen ryhmässä, miten oppilas käytti puhuttelua yhtenä keinona saada opettajan huomio ja julkinen puheenvuoro. Pitkittäistutkimus osoitti, miten yksittäisen oppilaan kyky osallistua luokahuonevuorovaikutukseen kehittyi vuoden kuluessa ja miten tämä näin saavutti kompetentin yhteisön jäsenen aseman. Puhuttelu oli käytössä sekä alku- että loppuvaiheessa aineistonkeruuta, eli sitä voi pitää sekä aloittelijan että kompetentin jäsenen keinona. Samasta aineistosta tehdyssä toisessa tutkimuksessa Cekaite (2009) tarkasteli opettajan puhuttelua tilanteissa, joissa oppilaat työskentelivät itsenäisesti. Julkista keskustelua ei siis ollut

⁴¹ Tarkoitan tässä nimenomaan opettajalle suunnattuja vuoroja; käsittelen oppilaiden julkisia, muille oppilaille suunnattuja vuoroja luvussa 5.

⁴² Käsittelen tässä yhteydessä myös puhuttelutermejä kontekstivihjeinä, vaikka niiden ei-referentiaalisuus voi toisinaan olla tulkinnanvaraista.

meneillään samanaikaisesti, eikä vuoroista ollut juuri kilpailua; toki oppilaat saattoivat keskeyttää opettajan ja toisen oppilaan välisen yksityisen keskustelun. Puhuttelu osoittautui joustavaksi vuorovaikutuskeinoksi, joka muiden elementtien kanssa käytettynä mahdollisti muun muassa huomionpyyntöjen voimistamisen ja affektien ilmaisun. Mortensen (2009) taas tutki katsekontaktin merkitystä siinä, miten aikuiset tanskanopiskelijat varmistivat opettajan huomion ennen kolmiosaisen opetussyklin responssivuoron tuottamista. Mortensenin tutkimissa tilanteissa vuoroista ei ollut juuri kilpailua eikä niissä keskeytetty meneillään olevaa toimintaa; kyse oli siitä, kuka oppilaista valikoituu vastaajaksi. Tämä luku täydentää aiempia tutkimuksia tarkastelemalla mikrotasolla viittaamista ja opettajan puhuttelua oppilaiden keinoina raivata omalle puheelleen tilaa yhteisessä keskustelussa, jonka sekventiaalinen rakenne rajoittaa jossain määrin oppilaiden osallistumista ja jossa vuoroista on kilpailua.

Luku jakautuu kolmeen osaan. Ensin käsitellään tilanteita, joissa monta oppilasta kilpailee kolmiosaisen opetussyklin vastausvuorosta (3.1). Analyysit osoittavat, kuinka oppilaat käyttävät viittaamista – mahdollisesti muihin huomionkiinnityskeinoihin yhdistettynä – vastausvuoron pyytämiseen ja pitämiseen sekä oma-aloitteisten vuorojen legitimoimiseen. Erityisen huomion kohteena on se, miten oppilaat suhteuttavat viittaamisen ympäröivään sekventiaaliseen kontekstiin ja muiden oppilaiden samanaikaiseen toimintaan. Tämän jälkeen tarkastelen sitä, miten oppilaat luovat tilan aloitteen tekemiselle keskustelussa opettajan puhuttelun avulla (3.2). Analyysit näyttävät, kuinka tapa käyttää puhuttelua riippuu sekventiaalisesta kontekstistä eli siitä, onko keskustelussa siirtymäkohta vai kilpaileeko oppilaan vuoro jonkin meneillään olevan toiminnan kanssa. Lopuksi otan esiin huomion kiinnittämisen erityistapauksen: opettajalle suunnatun puhuttelun käytön osana muiden oppilaiden muodostamalle yleisölle tarkoitettua performanssia, jossa vastustetaan jollain tavalla opettajan agenda (3.3). Tarkoitus ei tällöin ole pääasiallisesti raivata tilaa omalle vuorolle vaan asettaa se uuteen tulkintakehykseen, mikä vaikuttaa myös muiden oppilaiden asemaan osallistumiskehikossa.

3.1 Viittaaminen ja vastausvuorosta kilpaileminen

3.1.1 Vastausvuoron pyytäminen

Kun luokahuonevuorovaikutus jäsentyy kolmiosaisiin opetussykleihin, opettajan kysymyksen jälkeen vastausvuorosta voi olla kilpailemassa useita oppilaita (Kääntä 2010: 112). Kilpailua vastausvuorosta esiintyy myös silloin, kun käydään läpi kirjallista tehtävää ilman ennalta sovittua järjestystä: seuraavaan tehtävänkohtaan siirryttäessä vuoroa saattaa tavoitella useampi oppilas (Lehtimaja 2007). Molemmissa tapauksissa oppilaskollektiivin edustajan vuorolle on jo varattu paikka, mutta on vielä avoinna, kuka paikan saa täyttää. Opettajan kysymysvuoron ja oppilaan vastausvuoron väliin sijoittuukin yleensä vuoronpyyntö- ja -antosekvenssi (Kääntä 2010: 110–112; Lemke 1990: 8; Karvonen 2007: 122). Tämän sekvenssin aikana oppilaat ilmaisevat halukkuutensa ottaa vuoron ja opettaja valitsee halukkaiden joukosta yhden oppilaan seuraavaksi puhujaksi. Vuoronpyyntö- ja

-antosekvenssi on esimerkki laajemman sekvenssin sisään upotetuista välisekvensseistä, jotka sijoittuvat etujäsenen ja projisoidun jälkijäsenen väliin ja käynnistyvät etujäsenen vastaanottajan aloitteesta (Schegloff 2007a: 97–100). Tavoitteena on selvittää asia, joka on ratkaistava ennen jälkijäsenen tuottamista: kolmiosaisessa opetussyklissä siis se, kuka oppilaista tuottaa vastausvuoron. Jos oppilas haluaa vastata, hänen on ensin osoitettava halukkuutensa.

Tyypillinen tapa pyytää vuoro luokkahuoneessa on viitata (ks. Sahlström 1999: 93–109; 2002). Viittaamalla opettajan kysymyksen jälkeen tai tehtävän kohdasta toiseen siirryttäessä oppilas voi osoittaa haluavansa seuraavan puheenvuoron, tietävänsä vastauksen opettajan kysymykseen tai tehtävään sekä osallistuvansa ja orientoituvansa meneillään olevaan keskusteluun (Sahlström 1999: 107; Routarinne 2008: 426; McHoul 1978: 201). Odotuksenmukainen osallistuminen keskusteluun edellyttää siis monissa tapauksissa aktiivisuuden lisäksi opetettavan sisällön hallintaa (Mehan 1979: 133),⁴³ mikä rajoittaa heikon oppilaan osallistumismahdollisuuksia. Vuoron pyytämistä tai pyytämättä jättämistä ei voi kuitenkaan suoraan rinnastaa oppilaan osaamiseen. Kääntä (2010: 127–132) on tutkinut tapauksia, joissa opettaja antaa vastausvuoron oppilaalle, joka ei ole pyytänyt vuoroa. Osassa tapauksista oppilas tuottaa oikean vastauksen, vaikka hän ei olisi pyytänytäkään vastausvuoroa; halukkuus ja kyky vastata eivät siis ole sama asia.

Viittaamista voi pitää opettajalle osoitettuna vuorona. Se toimii vuoronpyyntö–vuoronanto-vierusparin etujäsenenä ja edellyttää opettajalta jälkijäsenen tuottamista. Tässä mielessä se rinnastuu kutsuina käytettyihin puhuttelusanoihin (ks. luku 3.2). Jälkijäsenenä toimii opettajan vuoronanto, joka voi olla esimerkiksi oppilaan nimeäminen, katse tai ele (Kääntä 2010: 110; Mehan 1979: 84). Antamalla vuoron jollekin oppilaalle opettaja samalla asettuu seuraavan vuoron vastaanottajaksi. Yleensä opettaja ei anna vuoroa sille, joka viittaa ensimmäiseksi, vaan muotoilee kysymystään uudelleen, kunnes riittävän suuri osa luokasta on nostanut kätensä (Sahlström 1999: 104–105; ks. kuitenkin Niemelä 2008: 173). Viittaamisjärjestelmästä onkin se etu, että vaikka vain yksi oppilas lopulta saa puheenvuoron, useampi on voinut samalla osoittaa osaamistaan ja osallistumistaan keskusteluun (Sahlström 1999: 109). Opettaja ei myöskään valitse automaattisesti seuraavaksi puhujaksi oppilasta, joka on osoittanut halukkuuttaan vastata, vaan hän voi myös valita jonkun muun (Kääntä 2010: 127–132; Mortensen 2008b: 68–72).

Seuraavasta esimerkistä näkyy prototyyppinen vuoronpyyntö- ja -antotilanne. Ryhmä käy läpi tehtävää, jossa oppilaiden on pitänyt etsiä tekstistä partisiippimuotoja. Katkelma etenee kolmiosaisissa opetussykleissä. Lin on juuri luetellut kolme ensimmäistä löytämäänsä

⁴³ Tämä koskee lähinnä oppilaiden osaamista testaavia epäaitoja kysymyksiä. Luokkahuonekeskustelussa puhutaan toki muustakin kuin opetettavasta sisällöstä, ja opettaja kyselee oppilailta myös mielipiteitä tai omia kokemuksia koskevia aitoja kysymyksiä (ks. myös Margutti 2006).

muotoa, ja nyt opettaja pyytää jotakuta muuta jatkamaan. Opettaja katsoo luokkaa koko katkelman ajan.

Esimerkki 3.1. Kukas jatkais (9. luokka, Kadonnut tyttö)

- 01 Opettaja: joo? kukas jatkais?
- 02 (2.0)THIN JA LININ KATSE PAPEREISSA
- 03 -> THI NOSTAA KATSEEN OPETTAJAAN JA VIITTAA
- 04 -> LIN VIITTAA KATSE PAPERISSA
- 05 Opettaja: ↑Thi,
- 06 -> THI JA LIN LASKEVAT KÄDET, THI KATSOO PAPERIIN
- 07 Thi: päässeen karanneensa tulleen valedelleensa.
- 08 THI NOSTAA KATSEEN OPETTAJAAN
- 09 Opettaja: just. eli hyvin ne löytyy sieltä.

Opettajan aloitteen (*kukas jatkais*, r. 1) jälkeen yksikään oppilas ei katso opettajaa. Myös Thi katsoo pöydällään olevaa tehtäväpaperia, ja Lin on nostanut tehtäväpaperin kasvojensa eteen. Tyypillinen viittaus ajoittuu yleensä opettajan vuoroa seuraavaan siirtymän mahdollistavaan kohtaan⁴⁴ tai päällekkäin opettajan vuoron kanssa, siirtymän mahdollistavaa kohtaa ennakkoiden (Sahlström 1999: 95, 108). Tauon (r. 2) jälkeen Thi ja Lin viittaavat lähes yhtä aikaa (r. 3 ja 4), Thi myös katsoo opettajaa (r. 3). Opettajaan suunnattu katse on viittaamisen lisäksi keino osoittaa vastaushalukkuutta (Mortensen 2008b: 63). Sahlströmin (1999: 94–95) mukaan viittaaminen tapahtuu yleensä nostamalla toinen käsi suorana ylös ja suuntaamalla katse ja ylävartalo opettajaan päin. Toisaalta tehtäväpaperiin suunnattu katse yhdistettynä viittaamiseen osoittaa, että oppilas on halukas vastaamaan mutta ennakoi samalla jo tulevaa toimintaa eli vastauksen katsomista paperista; oppilas voi orientoitua yhtä aikaa kahteen eri toimintaan eri resursseja hyödyntäen (Kääntä 2010: 117–120, 124–125). Lin olisi siis myös mahdollinen vastaajaehdokas. Opettaja on kuitenkin juuri ilmaissut, että hän haluaa nyt vastaajaksi jonkun muun, joten Linin uudelleen valitseminen on epätodennäköistä, ainakin jos joku muukin viittaa.⁴⁵ Viittaamalla Lin osoittaa tästä huolimatta osallistumistaan ja välillisesti myös osaamistaan. Opettaja antaa välittömästi vuoron Thille nimeämällä tämän (r. 5). Nimeämiseen voi vaikuttaa se, että Thi on ainoa oppilas, jonka kanssa opettaja saa katsekontaktin, vaikkakaan se ei ole edellytys vuoron antamiselle (Kääntä 2010: 127). Kädet lasketaan yleensä sen jälkeen kun opettaja on nimennyt seuraavan vastaajan (Sahlström 1999: 97). Tässäkin tapauksessa molemmat oppilaat laskevat kätensä heti nimeämisen jälkeen (r. 6).

⁴⁴ Siirtymän mahdollistavalla kohdalla tarkoitetaan mahdollista puhujanvaihdoskohtaa (ks. luku 2.2).

⁴⁵ Aineistoni opettajat ilmaisevat usein eksplisiittisesti haluavansa jakaa vastausvuorot mahdollisimman tasaisesti oppilaiden kesken; samaa oppilasta ei mielellään valita vastaajaksi monta kertaa peräkkäin.

Thi lukee vastauksen paperistaan (r. 7) ja katsoo sen jälkeen taas opettajaa (r. 8). Thin katse osoittaa hänen orientoituvan siihen, että opettaja arvioi vastauksen seuraavassa vuorossaan, minkä tämä tekeeikin (*just*, r. 9).

Edellisessä esimerkissä vuorosta ei juuri ole kilpailua: viittaajia on vain kaksi, joista toinen on juuri vastannut. Usein vastausvuorosta on aineistoni oppitunneilla huomattavasti kovempi kilpailu, ja siinä menestyäkseen oppilaat käyttävät viittaamisen lisäksi muitakin huomionkiinnityskeinoja ja keinojen yhdistelmiä; lisäksi samaa keinoa saatetaan toistaa useaan kertaan.⁴⁶ Viittaaminen yhdistyy tavallisimmin erilaisiin kielellisiin elementteihin: puhuttelutermin tai huomionkohdistimen (esimerkiksi *hei*, VISK § 858) käyttöön⁴⁷ tai verbaaliseen vuoronpyyntöön (Margutti 2006: 317). Verbaalisiin vuoronpyyntöihin kuuluvat sellaiset oppilaan oma-aloitteiset vuorot, joissa jollain tavalla viitataan oppilaan tulevaan puheeseen, ja niitä käytetään tyypillisesti kolmiosaisen opetussykliden yhteydessä. Ne ovat usein muodoltaan joko kysymyksiä (*saanko*) tai imperatiiveja (*anna*) ja sisältävät puhumista tarkoittavan verbin (*vastata*, *sanoa*, *yrittää*); ne voivat olla myös pelkkiä nominilausekkeita (*mun vuoro*, *yks kysymys*). Verbaaliset vuoronpyynnöt on periaatteessa aina kohdistettu opettajalle, onhan hän se, jolla on valtuudet jakaa puheenvuoroja luokassa.⁴⁸ Verbaaliset vuoronpyynnöt ovat oma-aloitteisia vuoroja, eli niitä tuottamalla oppilaat samalla sekä joustavat vuorottelusäännöistä että orientoituvat niihin: he ottavat vuoron ilman lupaa mutta eivät kuitenkaan tuota vastausvuoroa. Oppilaat siis orientoituvat luokkahuoneen vuorottelusääntöihin mutta samalla vuorosta kilpailemiseen (vrt. Kääntä 2010: 125). Kielelliset elementit toimivat myös opettajan katseen ollessa suunnattuna muualle, kun taas viittaamisen huomaaminen vaatii, että viittaava oppilas on opettajan näkökentässä.⁴⁹

Eri huomionkiinnittämiskeinojen yhdisteleminen kilpailutilanteessa näkyy seuraavassa esimerkissä. Ryhmä on siirtymässä viimeisen tehtävän käsittelyyn, ja opettaja on pyyhkimässä taulua. Mubdu ja Christina kilpailevat vastausvuorosta käyttämällä viittausta, verbaalista vuoronpyyntöä sekä opettajan puhuttelua:

Esimerkki 3.2. Saammä sanoo (7. luokka, Substantiivit)

01 Opettaja: ja sit hei viimeinen tehtävä sielt piti (.)
{PYYHKII TAULUA

02 alleviivata tai ympyröidä,

⁴⁶ Toinen strategia, jolla oppilaat voivat kilpailla vuorosta, on oma-aloitteisen vuoron sijoittaminen mahdollisimman aikaisin opettajan vuoron loppua ennakoiden. Useiden oppilaiden aikaiset oma-aloitteiset vuorot johtavat kuitenkin päällekkäiseen puheeseen, joka ennestään vähentää yksittäisen oppilaan mahdollisuuksia tulla kuulluksi (Hammersley 1974: 360).

⁴⁷ Huomionkohdistimia voikin pitää osana suomen puhuttelujärjestelmää (Seppänen 1989: 80).

⁴⁸ Ainoat tilanteet, joissa vuoroa pyydetään toiselta oppilaalta, ovat silloin, kun opettaja on asettanut yhden oppilaista opettajan rooliin esimerkiksi kirjaamaan kotitehtävän vastauksia taululle. Tällainen työmuoto tuntuu oman aineistoni perusteella olevan melko yleinen (ja tapauksia esiintyy myös muissa kielitutkintaineistoissa).

⁴⁹ Viittauksilla on se etu, että äänettömänä toimintana ne eivät häiritse muuta keskustelua eivätkä näin ollen vaadi välitöntä reaktiota, vaan opettaja voi odottaa sopivaa kohtaa keskustelussa.

03 Mubdu: -> saammä sanoo [opettaja
 {VIITTAA

04 Christina:-> [°saammä sanoo°
 {KATSE PAPERISSA

05 Opettaja: substan[tiivit.
 {LASKEE SIENEN, KÄÄNTYY SIVUTTAIN

06 Christina:-> [°saammä sanoo ope°
 {VILKAISEE OPETTAJAA

07 Mubdu: -> saammä sanoo opettaja
 {OPETTAJA KATSOO PAPERIAAN
 {MUBDU LASKEE KÄDEN PÄÄN PÄÄLLE

08 Opettaja: tota (.) lue (.) ensimmäinen rivi sieltä.
 {KATSE MUBDUUN
 {KATSE PAPERIIN
 {KATSE MUBDUUN {KATSE PAPERIIN

09 MUBDU LASKEE KÄDEN, OTTAA PAPERIN KÄTEEN JA KATSOO SITÄ

10 Mubdu: se [(-)

11 Opettaja: [@hei Tuula@ onks siinä erisnimiä
 {KATSE MUBDUUN
 {KÄÄNTYY KIRJOITTAMAAN TAULULLE

12 Mubdu: Tuula on se (.) naisen nimi

Kerratessaan tehtävänantoa opettaja on kääntynyt pyyhkimään taulua, eli hän ei katso oppilaita (r. 1–2, 5). Mubdu pyytää vastausvuoroa heti, kun opettajan vuoroon tulee tauko, vaikka kyseessä ei olekaan selvästi siirtymän mahdollistava kohta – opettajan tasainen intonaatio viittaa siihen, että jatkoa on vielä tulossa.⁵⁰ Mubdu nostaa kuitenkin kätensä ja esittää verbaalisen vuoronpyynnön *saammä sanoo* ja liittää siihen (samaan prosodiseen kokonaisuuteen) puhuttelusanan *opettaja* (r. 3). Viittaaminen on tyypillinen tapa pyytää vuoroa, kun siirrytään seuraavaan tehtävään (Lehtimaja 2007). Verbaalinen vuoronpyyntö lisätään viittaukseen erityisesti silloin, kun opettajan katse on muualla kuin vuoroa pyytävässä oppilaassa, kuten tässä: opettajan katse on taulussa, jota hän on pyyhkimässä. Puhuttelusana voi toimia samassa tehtävässä kuin verbaalinen vuoronpyyntö: vuoron pyytäminen on puhuttelusanan keskeisin funktio myös arkikeskustelussa (Seppänen 1989: 110). Sen lisääminen voi myös olla keino vedota opettajaan: loppuasemaista puhutteluterminä käytetään usein affektisissa yhteyksissä (ks. luku 3.3). Myös Christina pyytää vuoroa (*saammä sanoo*, r. 4), mutta paljon hiljaisemmalla äänellä (tosin hän istuu edessä, lähellä opettajaa) ja viittaamatta. Christina tuottaa vuoronsa päällekkäispuhunnassa Mubdun vuoron

⁵⁰ Toisaalta opettajan käyttämä imperfekti *piti* viittaa siihen, että tehtävänanto on oppilaille tuttu eli he tietävät, mitä tehtävässä pitää alleviivata tai ympyröidä.

lopun (puhuttelutermin) kanssa; Mubdun vuoron alkuosa (verbaalinen vuoronpyyntö) on kuitenkin Christinan kuultavissa. Toistamalla Mubdun sanat (*saammä sanoo*) Christina kierrättää Mubdun verbaalisen vuoronpyynnön ja käyttää sitä omaan vuoronpyyntöönsä (ks. luku 4). Christina toistaa pyynnön ja lisää siihen puhuttelusanan *ope* (r. 6), kun opettajan vuoro (r. 5) lähestyy siirtymän mahdollistavaa kohtaa. Kun opettaja on päättänyt vuoronsa, Mubdu toistaa oman pyyntönsä täsmälleen samoilla sanoilla kuin aiemmin ja laskee sitten käden päänsä päälle (r. 7). Toistolla on vuorovaikutuksessa lukuisia eri tehtäviä (ks. luku 4.1.2). Kilpailutilanne luokahuoneessa on toiston kannalta erityistapaus: toisto selittyy puheen hetkellisyydellä. Pitkittyvässä kilpailutilanteessa kättä voi pitää ylhäällä tarvittavan ajan, mutta kielelliset huomionkiinnitys- ja vuoronpyyntökeinot on toistettava, jos haluaa jatkaa kilpailemista. Tämän jälkeen opettaja kääntyy luokkaa kohti, katsoo vuoroin edelleen viittaavaa Mubdua ja vuoroin kädessään olevaa tehtäväpaperia ja pyytää (hieman epäröityään, *tota*) Mubdua aloittamaan lukemisen (*lue ensimmäinen rivi sieltä*, r. 8). Hän päätyy siis antamaan vuoron sitä ensin pyytäneelle oppilaalle, joka verbaalisen vuoronpyynnön lisäksi on nostanut kätensä.

Vastausvuoron saaminen ja vastaamisinnokkuuden osoittaminen on oppilaalle tärkeää, koska sillä on vaikutusta hänen julkiseen kuvaansa luokassa ja sitä kautta myös arviointiin (Sahlström 1999: 107). Aktiivisuus ei kuitenkaan kumpua yksinomaan institutionaalisista tavoitteista. Oppilailla on tilanteessa myös sosiaalisia tavoitteita: tehtävistä saatetaan tehdä eräänlainen julkinen kisa, jossa oppilaat haluavat menestyä saadakseen myönteistä huomiota luokkatovereiltaan (Hammersley 1974: 359). Akateeminen ja sosiaalinen menestys eivät sulje toisiaan pois S2-luokassa (ks. myös Rampton 2006). Pystyäkseen osoittamaan osaamistaan oppilaat ovat valmiita kilpailemaan julkisesta vuorosta aina senhetkisen tilanteen vaatimalla intensiteetillä. Voittaakseen kilpailun oppilaan on pystyttävä kiinnittämään opettajan huomio itseensä, erottumaan muista. Useiden keinojen yhdistäminen samaan tavoitteeseen (tässä tapauksessa opettajan huomion kiinnittämiseen ja vastausvuoron saamiseen) pääsemiseksi on tyypillistä kontekstivihjeille. Kielelliset ja ei-kielelliset keinot täydentävät toisiaan, ja keinoja yhdistämällä ja toistamalla tehostetaan ja ylläpidetään vuoronpyyntöä kilpailutilanteessa. Kilpailutilanteet ovat usein jossain määrin affektisia: puhuttelua ja verbaalisia vuoronpyyntöjä voidaan käyttää myös opettajaan vetoamisen keinona.

3.1.2 Vastausvuoron säilyttäminen

Edelliset esimerkit (3.1. ja 3.2.) havainnollistivat, kuinka oppilaat kilpailevat vastausvuorosta opettajan kysymyksen tai aloitteen jälkeen. Vuorosta kilpaillaan kuitenkin myös muissa kohdissa kolmiosaista opetussykliä. Oppilaat ajoittavat ja toteuttavat viittaamisensa ja verbaaliset vuoronpyyntönsä tavalla, joka osoittaa heidän seuraavan jatkuvasti tilanteen etenemistä (ks. myös Lehtimaja 2007; Sahlström 1999: 99, 107). Erityisesti viittaaminen sisältää hienovaraisen asteikon, jonka avulla oppilaat voivat muun muassa ilmaista olevansa käytettävissä, jos vastaajaa on tarve vaihtaa, tai osoittaa tulkitsevansa kilpailun vastausvuorosta uudelleen avatuksi. Sekä opettaja että vastausvuorossa oleva oppilas orientoituvat kuitenkin usein pitämään vuoron alkuperäisellä vastaajalla, vaikka muut

oppilaat haastavat vastaajan ja osoittavat halukkuutensa osallistua vastaamiseen. Seuraavassa esimerkissä muut oppilaat säätelevät osallistumistaan tilanteeseen sen mukaan, miten vastausvuorossa olevan oppilaan vastaaminen etenee. Ryhmä on tarkistamassa lauseenvastikkeita käsittelevää kotitehtävää, ja kolmas kohta on juuri käyty läpi.

Esimerkki 3.3. Tarvitsevasi (9. luokka, Kadonnut tyttö)

- 01 (2.0) OPETTAJA KIRJOITTAA TAULULLE NUMERON (4)
- 02 Sabani: °anna mä vastaan°
 {VIITTAA {LASKEE SORMET
 {OPETTAJAN KATSE KIRJAAN
- 03 Opettaja: entäs nelonen
 {KATSE LUOKKAAN
 {KATSE KIRJAAN
- 04 (5.0) OPETTAJAN KATSE LUOKKAAN, SITTEN TAAS KIRJAAN
- 05 Faduma: °minä yritän°
 {OPETTAJAN KATSE FADUMAAN
 {LIN VIITTAA
 {FADUMA VIITTAA
- 06 Opettaja: joo Faduma.
 {KATSE KIRJAAN, KÄÄNTYY TAULUA KOHTI
 {LIN JA FADUMA LASKEVAT KÄDET
- 07 Faduma: uskoin (.) tietävän
 {OPETTAJA KIRJOITTAA TAULULLE
- 08 Opettaja: öö lause neljä (.) eli siin on se uskoitko
 {KATSE KIRJAAN
- 09 että tarvitset.
 {KATSE FADUMAAN, SITTEN KIRJAAN
- 10 Faduma: uskon (1.0) että,
 {OPETTAJAN KATSE FADUMAAN
 {LIN VIITTAA
- 11 Sabani: tarvitset.
 {OPETTAJAN KATSE KIRJAAN
- 12 Faduma: uskon tarvi(.)tsevä
- 13 Opettaja: joo? just tarvi<tseva>,(.)
 {KIRJOITTAA TAULULLE
 {LIN LASKEE KÄDEN
- 14 ja sit sinne loppuun tulee vielä,
 {KATSE FADUMAAN,
 OSOITTAA TAULUA
- 15 Faduma: näin paljon rahaa
- 16 Opettaja: mikä sinne loppuun tulee vielä ku täällä on tää
 {KATSE TAULUUN

kirjallisissa tehtävissä) oppilaat nostavat kätensä usein jo ennen kuin opettajan vuoro saavuttaa siirtymän mahdollistavan kohdan, esimerkiksi opettajan vielä kirjoittaessa edellistä vastausta taululle (ks. myös Kääntä 2010: 112). Siirryttäessä tehtäväkohdasta toiseen vuoroa pyydetään yleensä kädennostolla (Lehtimaja 2007). Koska opettajan katse on taulussa, verbaalinen vuoronpyyntö on kuitenkin tarpeen opettajan huomion kiinnittämiseksi. Vuoronsa lopussa Sabani laskee sormensa, mutta käsi jää kyynärpäältä pystyyn. Kyseessä on ikään kuin viittaamisen intensiteetin heikkeneminen: vuoronpyyntö on edelleen voimassa, mutta käynnissä ei ole aktiivista kilpailua. Lisäksi Sabani on vastannut saman tehtävän ensimmäiseen kohtaan, joten hän ei ole todennäköinen seuraava vastaaja; tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi hän ei pidä kättään ylhäällä pidempään. Sabanin viittaus osoittaa silti osallistumista ja periaatteessa myös vastauksen tietämistä. Opettajan katse on pääosin kirjassa pitkähkön ajan (r. 4). Hiljaisuuden jälkeen Faduma pyytää vuoroa hiljaa: hän ilmoittaa yrittävänsä vastata (r. 5) Välittömästi Faduman vuoron jälkeen Lin nostaa kätensä, ja heti tämän jälkeen myös Faduma itse nostaa kätensä. Tässä vaiheessa opettaja nostaa katseensa Fadumaan. Faduman verbaalinen vuoronpyyntö saa siis opettajan nostamaan katseensa, minkä jälkeen opettaja voi rekisteröidä myös seuraavaa tehtäväkohtaa varten nostetut kädet. Myös Lin on juuri vastannut saman tehtävän aikana, joten hänkään ei ole todennäköinen vastaaja. Opettaja antaa Fadumalle vuoron (r. 6), ja tämän jälkeen sekä Faduma että Lin laskevat kätensä yhtä aikaa.

Faduman vastauksessa on kuitenkin ongelmia. Seuraa jakso, jossa opettaja koettaa auttaa Fadumaa rakentamaan oikeaa vastausta (r. 7–31). Tämän jakson aikana kolme muuta oppilasta (Lin, Sabani ja Said) viittaavat ja ottavat oma-aloitteisia vuoroja. Linin ensimmäinen viittaus (r. 10) ajoittuu opettajan vuoron jälkeen, jossa tämä osoittaa Faduman olevan väärässä tehtäväkohdassa (*öö lause neljä*, r. 8–9). Faduma aloittaa uudelleen, mutta vuoro sisältää pitkähkön tauon (*uskon (.) että*, r. 10). Nyt Sabani tuottaa oma-aloitteisen vuoron, jossa hän täydentää Faduman vuoron oikealla verbillä (*tarvitset*, r. 11; ks. luku 4). Oppilaat voivat siis laajentaa annetun vastausvuoron koskemaan useampaa oppilasta ottamalla vuoron oma-aloitteisesti, jos tuottamisessa on ongelmia tai jos tuotettu vastaus on riittämätön, ja näin ollen opettajan vaikutusvalta vuorojen jakautumiseen on rajallinen (ks. myös Ko 2005: 82, 100). Faduma tuottaa nyt muodon oikeasta verbistä (*uskon tarvi(.)tsevä*, r. 12), ja opettaja antaa myöntävää palautetta (*joo just tarvitseva*, r. 13); välittömästi tämän jälkeen Lin laskee kätensä. Opettaja kuitenkin ilmaisee, että vastauksen lopusta puuttuu vielä jotain (r. 14, 16–17). Tässä vaiheessa Lin viittaa uudelleen, ja Sabani tuottaa oma-aloitteisesti oikean vastauksen, jota opettaja ei kuitenkaan ratifioi (*si*, r. 18). Myös Said tekee tässä vaiheessa oma-aloitteisen vastausehdotuksen (*ko*, r. 20), joka tosin osuu osittain päällekkäin Faduman vuoron (*tarvitsetko*, r. 19) kanssa.⁵¹ Opettaja jatkaa edelleen oikean muodon kalastelua (r. 21–22, 24); hän ei siis asetu Sabanin ja Saidin vuorojen vastaanottajaksi. Nyt

⁵¹ Faduma on aloittanut vuoronsa jo ennen Saidin vuoroa, mutta koska hänen vuoronsa jatkuu vielä Saidin jälkeen, ei ole mahdotonta, että hän kierrättää kysymysliitteen Saidin vuorosta (ks. luku 4).

Sabani viittaa (myös Linin käsi on edelleen ylhäällä). Sirad haukottelee koväänisesti (r. 25) ja ilmaisee näin mielipiteensä siitä, että tehtävän käsittely kestää liian kauan. Tässä vaiheessa opettaja osoittaa, että vuoro on edelleen Fadumalla ja että kiirettä ei ole (*ajattele ihan rauhallisesti*, r. 26). Tämän jälkeen Sabani laskee käden. Lin laskee kätensä vasta, kun opettaja on kirjoittanut vastauksen taululle (r. 35).

Viittaukset ja oma-aloitteiset vuorot sijoittuvat kohtiin, joissa oppilaat tulkitsevat Faduman vastauksen olleen ongelmallinen tai joissa opettaja osoittaa vastauksen olleen riittämätön (ks. myös Lehtimaja 2007: 149).⁵² Sen sijaan kädet lasketaan, kun opettaja osoittaa vastauksen olleen oikea tai kun hän ilmaisee haluavansa pitää vastausvuoron alkuperäisellä vastaajalla. Oppilaat monitoroivat siis vastausprosessia jatkuvasti ja reagoivat viittaamalla ja oma-aloitteisilla vuoroilla sekä vastauksen tuottamisen ongelmiin että opettajan palautteeseen vastauksen riittävydestä. Opettajalla on erilaisia keinoja osoittaa vastauksen riittämättömyys: hän voi jättää lauseen (r. 14) tai sanan (r. 17) kesken ja näin osoittaa oppilaille odottavansa heidän täydentävän sen (Margutti 2006). Keskeneräisyyteen liittyy myös tasainen intonaatio vuoron lopussa (r. 13, 14, 17, 22, 24); oikea, riittävä vastaus toistetaan laskevalla intonaatiolla (r. 29, 31) (Ruuskanen 2007; Hellermann 2003). Opettaja osoittaa haluavansa pitää vastausvuoron alkuperäisellä vastaajalla sekä jättämällä muiden oma-aloitteiset vastaukset (r. 18, 20) huomiotta riippumatta niiden oikeellisuudesta että sanomalla haluavansa säilyttää vastausvuoron Fadumalla siitä huolimatta, että vastaaminen kestää (r. 26).

Viittaaminen voi toimia myös vuoron säilyttämisen keinona tilanteessa, jossa oppilaalle on myönnetty vastausvuoro mutta sen kestosta neuvotellaan tilanteen edetessä (Lehtimaja 2007: 147–150). Kun viittaamista käytetään muuhun tarkoitukseen kuin vuoron pyytämiseen, käden nostamisen ja ylhäällä pitämisen tavalla sekä käden liikkeillä on erityistä merkitystä. Viittaaminen ei ole kaksijakoinen ilmiö: kyse ei ole ainoastaan siitä, viittaako oppilas vai ei, vaan myös siitä, miten hän viittaa. Oppilaat käyttävät viittaamista vivahteikkaasti esimerkiksi käden korkeutta säätelämällä ja sormien asentoa muuttamalla. Tämä näkyi muun muassa esimerkistä 3.3., jossa Sabani heikensi viittauksensa intensiteettiä laskemalla sormensa (r. 2). Seuraavassa katkelmassa Sibel käyttää viittaamista vastausvuoron pitämiseen itsellään ja ilmaisee samalla käden asennon vaihtelulla vastausprosessin etenemistä vaiheesta toiseen. Ryhmä käsittelee ensimmäistä kohtaa kotitehtävästä, jossa on tarkoitus tunnistaa esimerkkilauseen finiittiverbin tapaluokka, aikamuoto ja persoona.

Esimerkki 3.4. Puhutaan verbeistä (9. luokka, Modukset)

- 01 Opettaja: >no nii< alotetaan. (.) eli Tuula lähti
02 kirjastoon, (.) mikä siinä,

⁵² Myönteisen palautteen puutteenkin voi luokkahuonevuorovaikutuksessa tulkita negatiiviseksi palautteeksi (ks. mm. Seedhouse 2004).

- {KATSE LUOKKAAN
 {SIBEL VIITTAA, KATSE PAPERISSA
 {AGNES VIITTAA
- 03 Opettaja: Sibel
 {KATSE KIRJAAN
 {AGNES LASKEE KÄDEN
- 04 Sibel: eli Tuula on indika[tiivi,
 {LASKEE SORMET {NOSTAA SORMET
- 05 Opettaja: [äp hei nyt tota
 {NAPSUTTELEE
 {SIBELIN KATSE OPETTAJAAN
- 06 anteeks et mä heti keskeytän eli
 {TOPPUUTTELUELE
 {SIBELIN KATSE PAPERIIN
- 07 nyt sä etsit sieltä siis muistakaa
 {SIBEL LASKEE SORMET, KATSE OPETTAJAAN
- 08 nyt (.) nyt puhutaan <vain> verbeistä
 {ETUSORMI OJOSSA {KATSE SIBELIIN
 {AGNES VIITTAA LYHYESTI
 {SIBELIN KATSE PAPERIIN
- 09 Sibel: ahaa [ve-
 {KÄSI SIVULLE
- 10 Opettaja: [tää oli se mitä me viime [vuonna
 {KATSE KIRJAAN,
 LASKEE KÄDEN
- 11 Cecilia: [aaa
 {VIITTAA,
 KATSE OPETTAJAAN
- 12 mä voin vastaa [(ekaks se on lähti)
 {LASKEE KÄDEN
 {OPETTAJAN KATSE CECILIAAN
- 13 Sibel: [onks aikamuoto
 {SORMET ETEEN
 {KATSE OPETTAJAAN
 {AGNES VIITTAA
 {OPETTAJAN KATSE SIBELIIN
- 14 Opettaja: annetaan Sibelille nyt (.) puheenvuoro
 {TOPPUUTTELUELE {KATSE KIRJAAN, LASKEE KÄDEN
 {CECILIAN KATSE PAPERIIN
 {AGNES LASKEE KÄDEN
- 15 Sibel: [lä- lähti (.) [on imperfekti
 {SORMET YLÖS, KATSE VUORON PAPERIIN JA OPETTAJAAN
- 16 Opettaja: [°puheenvuoro° [mm-m



Opettajan kysymyksen (r. 1–2) jälkeen Sibel nostaa kätensä kyynärpää pulpetilla. Myös Agnes viittaa, mutta opettaja antaa vuoron Sibelille, ja Agnes laskee kätensä (r. 3). Aloittaessaan vastauksen Sibel laskee sormet alas, mutta pitää kyynärvarren edelleen pystyssä. Hän ikään kuin korostaa vastauksen avainsanaa *indikatiivi* nostamalla jälleen sormensa etukautta ylös (r. 4). Opettaja keskeyttää tässä vaiheessa vastausehdotuksen (r. 5). Välittömästi keskeytyksen jälkeen Sibel ikään kuin jäykistyy paikoilleen, käsi periaatteessa viittausasennossa. Opettaja muistuttaa tehtävänannosta, ja tämän vuoron aikana Sibel laskee sormet uudelleen (r. 7). Tämän jälkeen Sibel aloittaa vuoron, joka ilmaisee kognitiivisen tilan muutosta: nyt hän ymmärtää, mistä on kysymys ja miksi alkuperäinen vastausehdotus oli väärä (r. 9). Vuoro alkaa partikkelilla *ahaa*, jota voi pitää jonkinlaisena kognitiivisen tilan muutosta ilmaisevana elementtinä (*change of state token*, Heritage 1984). Samalla käsi heilahtaa ranteesta sivulle: liike ikään kuin tukee muutoksen vaikutelmaa. Opettaja kuitenkin jatkaa vielä täsmennystään (r. 10). Sibel esittää vielä tarkentavan kysymyksen (r. 13). Kysymyksen yhteydessä käsi ojentuu ranteesta opettajaan päin, jolle kysymys on osoitettu. Kysymys jää kuitenkin ilman vastausta. Opettajan ilmaistua eksplisiittisesti vuoron pysyvän Sibelillä (r. 14), Sibel antaa uuden vastausehdotuksen (r. 15). Tällöin hän nostaa käden taas selvään viittausasentoon. Käsi tuntuu koko ajan myötäilevän Sibelin tilaa vastaajana ja toimivan vuoron (ja opettajan huomion) pitämisen keinona.

Kun vastausehdotuksessa ilmenee ongelmia, muut oppilaat koettavat haastaa Sibelin aseman vastaajana eri keinoja käyttämällä. Opettaja osoittaa keskeyttävän vuoronsa ensin Sibelille (*sä*), mutta laajentaa sen sitten koko luokalle osoitetuksi muistutukseksi (*muistakaa, puhutaan*) (r. 7–8). Agnes viittaa uudestaan pikaisesti heti monikon toisen persoonan muodon jälkeen (r. 8). Opettajan jatkettua täsmennystä Sibelin vuoron alun jälkeen (r. 10) myös Cecilia viittaa ja yrittää samalla vastata oma-aloitteisesti (r. 11–12). Hänenkin vuoronsa alkaa tilan muutosta ilmaisevalla partikkelilla *aa* (Heritage 1984). Vuoro jatkuu verbaalisena vuoronpyyntönä. Laskettuaan käden hän kuitenkin antaa myös ensimmäisen osan vastauksesta (*lähti*). Myös Agnes viittaa uudelleen (r. 13). Sibel ei itse reagoi haastajien toimintaan, mutta opettaja ilmoittaa eksplisiittisesti vuoron pysyvän Sibelillä ja toppuuttelee samalla muita kädellään (r. 14). Opettajan ilmoitettua vastausvuoron pysyvän edelleen Sibelillä Agnes laskee käden (r. 14). Se, että opettaja torjuu muiden osallistumisyritykset, ei tietenkään johdu välttämättä Sibelin toiminnasta. Voidaan kuitenkin todeta, että sekä Sibel että opettaja orientoituvat pitämään vastausvuoron Sibelillä, vaikka opettaja osoittaakin täsmennysvuoronsa välillä myös muille oppilaille (*muistakaa*, r. 7).

Opettaja pyrkii usein säilyttämään vastausvastuun alkuperäisellä vastaajalla ensinnäkin pedagogisista syistä: yleensä pidetään oppimisen kannalta parempana, että oppilas korjaa itse omat virheensä (Seedhouse 2004; Lehtimaja 2007: 147). Vastausvuoron pitäminen alkuperäisellä vastaajalla voi liittyä myös oppilaan kasvojen suojeluun, sillä vastaajan vaihtaminen saatettaisiin tulkita ikään kuin alkuperäisen vastaajan epäonnistumiseksi, jota tällä ei olisi enää mahdollisuutta korjata. Myös vastausvuorossa oleva oppilas voi itse osoittaa pitävänsä kiinni vuorosta. Muut oppilaat myötäilevät viittaamalla, verbaalisilla vuoronpyynnöillä ja oma-aloitteisilla vastauksilla keskustelun kulkua ja haastavat vastaajan

tarvittaessa: vuoroa pyydetään tai oma-aloitteinen vastaus annetaan silloin, kun vastaamisessa on ongelmia tai kun opettaja osoittaa vastauksen olleen epätäydellinen. Sen sijaan kädet lasketaan, kun vuoro annetaan toiselle oppilaalle, kun oikea vastaus on annettu tai kun opettaja on ratifioinut vastauksen. Kädet lasketaan myös, kun opettaja osoittaa haluavansa pitää vastausvuoron tietyllä oppilaalla. Osallistumalla keskusteluun myös silloin, kun vastausvuoro on annettu toiselle oppilaalle, oppilaat osoittavat aktiivisuuttaan ja osaamistaan sekä ilmaisevat olevansa käytettävissä, jos vastaajaa vaihdetaan. Raja varsinaisen viittaamisen ja muiden käsieleiden välillä ei ole selvä, ja oppilaat hyödyntävät raja-alueen eleiden tarjoamaa monitulkintaisuutta. Näin myöskään vastausvuoron pyytäminen tai haltijuus eivät näyttäyty luokkahuonekeskustelussa kaksijakoisina ilmiöinä, vaan osallistujat voivat säädellä osallistumisensa intensiteettiä tai tapaa keskustelun edetessä.

3.1.3 Puhetilasta kilpaileminen

Kuten luvun 3.1.2 esimerkeistä ilmeni, huomionkiinnittämiskeinojen lisäksi oppilaat saattavat kilpailutilanteessa yrittää ottaa vastausvuoron myös suoraan oma-aloitteisesti, mistä saattaa seurata jännitteitä vuorottelusääntöjä noudattavien oppilaiden kanssa. Affektisessa kilpailutilanteessa jopa pelkkää viittausta voi käyttää erittäin monivivahteisesti vastausvuoron pyytämisen lisäksi myös asenteen ilmaisemiseen. Seuraavassa esimerkissä luokka kertoo uudelleen aiemmin yhdessä luettua satua, ja opettaja johdattelee kertomista esittämällä kysymyksiä ja asettamalla vastaamisen tueksi kuvia piirtoheittimelle. Tämänäyttymyksissä kerrontatehtävissä vastauksen rakentaminen yhdessä oma-aloitteisten vuorojen avulla on aineistossani melko tavallista (ks. luku 4), mutta toisaalta tehtävän kohdasta toiseen siirryttäessä (eli tässä tapauksessa uuden kuvan asettamisen yhteydessä) viittaaminen on tavallista (Lehtimäki 2007: 150–152). Kun osa oppilaista vastaa oma-aloitteisesti, Daniel osoittaa erimielisyyttään.

Esimerkki 3.5. Kummilapsi (8. luokka, Satu)

- 01 Opettaja: no mitäs sille lapselle (.) sille vauvalle
 {OPETTAJA ASETTAA LÄÄKÄRIN KUVAN PIIRTOHEITTIMELLE
 {SHIRIN VIITTAA
- 02 (.) sille kuoleman kummilapselle tapahtu.
 {DANIEL VIITTAA
- 03 Yassin: myöhemmin se [(näki se lapsi.)
 {DANIEL NOSTAA KÄTTÄ YLEMMÄS
 {DANIEL NAPSAUTTAA SORMIA
 {DANIEL VILKAISEE YASSINIA
- 04 Opettaja: [Emin.
- 05 Emin: se lapsesta tuli lääkäri.
 {SHIRIN LASKEE KÄDEN
 {DANIEL LASKEE KÄTTÄ ALEMMAS
- 06 Opettaja: joo.

07 Emin: ni [ja tota kuolema oli siellä ää,
{DANIEL NOSTAA KÄTTÄ YLEMMÄS

08 Daniel: [mut sill ei ollu sama lahja.
{NAPSAUTTAA SORMIA {LASKEE KÄTTÄ ALEMMAS

09 Emin: [niinku (.)]joskus jalkopäässä,

10 Shirin: [mut se ei nähny kuolemaa.]

11 Emin: tai joskus niinku pää siellä (.) se ei n-

12 niinku se ei nähny se lapsi ei nähny missä

13 se seisoo.

14 Opettaja: joo.

15 Emin: mis päässä se seisoo.
{DANIEL LASKEE KÄDEN

Opettaja on juuri laittanut piirtoheittimelle kuvan lääkäristä, mistä oppilaiden on mahdollista päätellä seuraavan kysymyksen koskevan sadun henkilön myöhempiä vaiheita lääkärinä. Jo ennen kuin opettajan kysymysvuoro saavuttaa siirtymän mahdollistavan kohdan, Shirin ja Daniel viittaavat (r. 1–2). Yassin aloittaa kuitenkin vastaamisen oma-aloitteisesti (r. 3). Yassinin vuoron aikana Daniel nostaa kättään vielä ylemmäs ja napsauttaa sormiaan. Daniel pitäytyy sääntöjen mukaisessa vuoronpyyntötavassa ja ilmaisee samalla eleillään jonkinlaisen protestin siitä, että opettaja antaa Yassinin vastata, vaikka tämä ei ole viitannut. Danielin viittaukseen sisältyy siis affektisia piirteitä. Käden korkeus liittyy viittauksen intensiteettiin. Samanaikaisesti opettaja kuitenkin antaa vuoron Eminille nimeämällä tämän (r. 4);⁵³ hän ei siis asetu Yassinin vuoron vastaanottajaksi. Kun Emin aloittaa vastauksensa, Shirin laskee kätensä ja Daniel laskee omaansa hieman alemmas (r. 5). Opettajan ratifioitua Eminin vastauksen (r. 6) Daniel, joka ei ole edelleenkään laskenut kättään kokonaan, nostaa sitä uudelleen ylemmäs ja osoittaa näin pitävänsä Eminin vastausta täydennystä kaipaavana. Samalla Emin kuitenkin jatkaa itse vastaustaan (r. 7). Kuten esimerkeissä 3.3. ja 3.4., samaa kysymystä koskeva kilpailutilanne jatkuu tässäkin vastausvuoron antamisen ja käyttämisen jälkeen, koska vastauksen oikeellisuudesta tai vastausvuoron kestosta on epäselvyyttä. Nyt Daniel ottaa oma-aloitteisesti vuoron päällekkäin Eminin puheen kanssa (r. 8). Vuoronsa alussa Daniel napsauttaa jälleen sormiaan protestiksi, ja vuoron lopussa hän laskee kättään jälleen alemmas. Vastauksen täydentäminen jatkuu jossain määrin yhteistyössä Eminin ja Shirinin kesken, ja Daniel laskee lopulta kätensä (r. 15).

Viittaaminen ei siis ole yksinomaan vuoron pyytämiseen käytetty keino, koska se yhdistyy toisinaan myös oppilaiden oma-aloitteisiin vastausvuoroihin (ks. esimerkin 3.5. rivi 8). Kun useampi oppilas on äänessä yhtä aikaa, kädennosto voi ilmaista ikään kuin virallisen puhujan

⁵³ Videolta ei valitettavasti näe, onko Emin viitannut.

aseman tavoittelemista, vuoron legitimoimista. Seuraavassa katkelmassa täytetään taulukkoa, jossa vertaillaan maailman pääuskontoja. Jokainen oppilas on aiemmin lukenut yhtä uskontoa käsittelevän tekstin. Nyt käsitellään islaminuskoa, ja virallinen vastausvuoro on aiemmin myönnetty Anjalle, joka on lukenut islamia esittelevän tekstin. Vastaamiseen osallistuu kuitenkin aktiivisesti muitakin oppilaita. Katkelma sisältää paljon päällekkäistä puhetta. Opettaja ei anna kenellekään vuoroa, vaan oppilaat tuottavat vastauksensa oma-aloitteisesti.

Esimerkki 3.6. Rukous (8. luokka, Uskonnot)

01 Opettaja: eli montako kertaa pitää rukoilla
 02 [päivässä.
 03 Shirin: [sit on [paasto,
 {KATSE ANJAN PAPERIIN
 04 Daniel: [joka päivä [(--)
 {EMIN VIIITTAA
 05 Hamid: [viis ke[rtaa.
 {EMIN NOSTAA KATSETTA PAPERISTA HIEMAN
 06 Emin: [viis,
 {LASKEE KATSEE TAKAISIN
 {LASKEE KÄDEN
 07 (.)
 08 Opettaja: joo.
 ((poistettu noin 9 sekuntia))
 09 Hamid: ja ilta ja (.) sen jälkeen >mikä se on<,
 10 [n: ne kaks yhdessä.
 11 Shirin: [nii voi tehdä silleen et tot[a:,
 12 Opettaja: [just.
 13 Hamid: kolme kertaa sit tost tulee. (.) mut vähä pitempi
 14 ne:, (.) seuraavat.
 15 Opettaja: jo[o.
 16 Emin: [ni[i. (.) se yöllä on [(---)kolme kertaa.
 {KATSE HAMIDIIN
 17 Hamid: [(mut se on,) (mut se on,)
 {KATSE EMINIIN
 18 Shirin: [jos on ollu jotain
 19 kii[rei(nen),
 20 Hamid: [kaheksan (--) yöllä kaheksan kertaa päivällä

Opettaja ei pyri hillitsemään keskustelua, vaan antaa myönteistä palautetta (r. 8, 12, 15 ja 26) oppilaiden oma-aloitteisesti tuottamista vastauksista.⁵⁴ Kaksi oppilasta kuitenkin viittaa katkelman aikana. Emin vastaa opettajan esittämään kysymykseen oma-aloitteisesti (hieman sen jälkeen kun muut oppilaat ovat jo vastanneet ja päällekkäispuhunnassa näiden kanssa) ja nostaa lyhyen vastauksen ajaksi kätensä (r. 4–6). Vaikka viittaaminen ei toimi vuoronpyyntönä, Emin orientoituu kuitenkin sääntöjen mukaiseen vuorottelujärjestelmään: kädennosto ikään kuin legitimoii oma-aloitteisen vastaamisen. Toisenlainen oman vuoron legitimointi nähdään hieman myöhemmin. Shirin aloittaa vuoron Eminin vuoron aikana ja tuottaa *jos*-lauseen alkuosan (r. 18–19). Hamid ottaa vuoron päällekkäispuhuntana Shirinin vuoron kanssa (r. 20–21). Hamidin vuoron aikana Shirin nostaa kätensä, mutta aloittaa myös oma-aloitteisen vuoron päällekkäispuhunnassa Hamidin kanssa, käsi edelleen ylhäällä (r. 22). Kun Hamidin vuoro loppuu, Shirin laskee kätensä jatkaen keskeytyksettä omaa vuoroaan (r. 23). Shirinin viittaus on ensin vuoronpyyntö: hän ei ole onnistunut pitämään oma-aloitteista vuoroaan riittävän pitkään sanoakseen asiansa loppuun. Kun hän kuitenkin ottaa vuoron itse odottamatta opettajan lupaa, käden ylhäällä pitäminen tuntuu jälleen legitimoivan oma-aloitteisen vuoron ottamista. Kun kilpailutilanne on ohi ja vuoro on yksin Shirinillä, nostettua kättä ei enää tarvita. Nostettu käsi tuntuu siis yhdistyvän oikeutettuun julkiseen puheenvuoroon: sen avulla joko pyydetään opettajalta vuoroa tai legitimoidaan oma-aloitteinen vuoro kontekstissa, jossa on runsaasti päällekkäistä puhetta. Tässä esimerkissä yhdistyy oppimateriaalin tehtävän läpikäyminen ja oppilaiden omasta kulttuurista kertominen. Omasta kulttuurista kertominen ja siihen liittyvä niin sanottu avoin dialogi voi lisätä oppilaiden aktiivista osallistumista (Boxer & Cortés-Conde 2000).

⁵⁴ Opettajaa ei valitettavasti näy videolla.

vuoron legitimoitina. Viittaamalla voi ilmaista myös asenteita ja affekteja: muun muassa käden korkeus ja sormien napsuttelu kertovat oppilaan suhtautumisesta kilpaileviin vuoroihin ja niiden saamaan puhetilaan. Oppilaat tasapainoilevat sääntöjen noudattamisen ja aktiivisuuden osoittamisen välillä: jos noudattaa sääntöjä, ei välttämättä saa julkista vuoroa, mutta jos käyttää tehokkaita vuoronsaantikeinoja, saatetaan syyttää sääntöjen rikkomisesta (ks. myös Hammersley 1974: 360).

Tässä alaluvussa (3.1) on tarkasteltu oppilaiden toimintaa tilanteissa, joissa vuorosta on kilpailua. Oppilaat käyttävät kilpailutilanteissa erilaisia keinoja – viittaamista, verbaalisia vuoronpyyntöjä ja puhuttelua – opettajan huomion kiinnittämiseen ja joukosta erottumiseen. Tavoitteena on vastausvuoron saaminen, sen pitäminen tai oma-aloitteisen vuoron legitimoiminen. Kilpailussa menestyminen ja julkisen vuoron saaminen on tärkeää kieliluokan oppilaille osallistumismahdollisuuksien ja näin ollen myös kielenoppimisen edellytysten maksimoimiseksi. Kilpailutilanteet syntyvät silloin, kun opettaja on esittänyt kysymyksen koko ryhmälle yksilöimättä vastaajaa: tällöin oppilaat kilpailevat joko vuoron pyytämisessä tai oma-aloitteisten vastausten tuottamisessa. Myös yksilöidyn vastausvuoron antamisen jälkeen vuoron hallinnassa voi olla epäselvyyttä, jos jokin saa muut tulkitsemaan kilpailun uudelleen avatuksi. Alkuperäisestä vastausvuorosta pidetään kuitenkin usein kiinni tehtäväkohdan loppuun asti kilpailusta huolimatta (tämä näkyy erityisesti opettajan mutta myös vastaajan toiminnassa) (Lehtimaja 2007). Tästä huolimatta oppilaat yrittävät usein haastaa vastausvuorossa olijan. Vaikka he eivät saisikaan julkista vastausvuoroa, he voivat silti siitä kilpailemalla osoittaa osallistumistaan. Samalla he osoittavat olevansa tarvittaessa käytettävissä vastaajiksi ja varmistavat näin asemaansa mahdollisesti tulevassa kilpailussa vuorosta. Myös oma-aloitteisten vastausten tuottaminen osoittaa aktiivista osallistumista. Lisäksi vastausten tuottaminen voi sellaisenaan tukea kielenoppimista, vaikka vuoroa ei ratifioitaisi suoraan. Aktiivisuuden osoittamisella voi myös olettaa olevan myönteistä vaikutusta arviointiin riippumatta siitä, saako oppilas vuoron vai ei. Siksi oppilaat pyytävät vuoroa silloinkin, kun sen saaminen on epätodennäköistä.

Oppilaiden tapa ajoittaa huomion kiinnittämisen keinojen käyttö ja valita tilanteeseen sopiva keino tai keinojen yhdistelmä osoittaa, kuinka oppilaat seuraavat jatkuvasti sekä opettajan että toistensa toimintaa keskustelun edetessä ja muokkaavat omaa toimintaansa tilanteen mukaan. Eri keinot täydentävät toisiaan: käden nostamalla erottuu useiden äänessäolijoiden joukosta, ja toisaalta verbaalisella vuoronpyynnöllä voi tehostaa viittaamista tilanteessa, jossa opettajan katse on suunnattu muualle. Erityisesti viittaukset osoittautuvat esimerkkien valossa monivivahteiseksi vuorovaikutuskeinoksi. Oppilaiden käytössä ei ole ainoastaan nostetun ja lasketun käden kaksijakoinen järjestelmä, vaan käden korkeuden ja asennon hienovaraisilla muutoksilla sekä sormien liikkeillä ja napsuttelulla oppilaat voivat ilmaista myös erilaisia asenteita ja affekteja sekä niiden muutoksia. Lisäksi oppilaat käyttävät viittaamista sekä vuoron pyytämiseen että yleisemmin oman julkisen puheenvuoron legitimoimiseen.

3.2 Opettajan puhuttelu ja aloitteen tekeminen

Vaikka oppilaiden roolin on usein luokkahuonetutkimuksissa kuvattu rajoittuvan lähinnä reaktio- tai vastausvuoroihin, S2-oppitunneilla oppilaat tekevät myös runsaasti aloitteita (ks. myös Vepsäläinen 2007; Karvonen 2007: 130–136; Sunderland 2001; Ohta & Nakaone 2004; Cekaite 2007, alaviite 4). Tämä tarkoittaa, että oppilaat ottavat julkisen vuoron tuottaakseen vierusparin etujäsenen (esimerkiksi kysymyksen tai ilmoituksen) ja että he odottavat opettajalta jonkinlaista reaktiota omaan vuoroonsa.⁵⁵ Usein aloite tehdään sekventiaalisesti odotuksenvastaisessa kohdassa keskustelua eli kolmiosaisen opetussyklin oppilaille varaaman paikan ulkopuolella. Aloitteet saattavat keskeyttää opettajan tai toisen oppilaan vuoron tai ”kiilata” meneillään olevan sekvenssin muodostavien vuorojen väliin. Ne voivat myös esiintyä niin sanotuissa suvantokohdissa, joissa odotellaan siirtymistä seuraavaan asiaan (esimerkiksi kahden opetussyklin välissä). Jotta aloitevuoro tulisi osaksi yhteistä keskustelua, oppilaan on kiinnitettävä opettajan huomio jollain keinolla ja saatava tämä asettumaan vastaanottajaksi (Sunderland 2001: 20). Tyypillisesti oppilaiden aloitteita esiintyy keskustelussa vain yksi kerrallaan; vuorosta ei siis tarvitse kilpailla muiden oppilaiden kanssa, mutta aloitteen tekevä oppilas joutuu ikään kuin kilpailemaan muun luokassa mahdollisesti meneillään olevan puheen tai toiminnan kanssa. Oppilaat käyttävät aloitetilanteissa opettajan huomion kiinnittämiseen samoja keinoja kuin vuoron pyytämiseen yleensäkin ja vuorosta kilpailemiseen: viittaamista, verbaalisia vuoronpyyntöjä ja opettajan puhuttelua (tai näiden yhdistelmiä). Tavallisin huomionkiinnittämiskeino aineistoni aloitevuoroissa ovat vuoron alkuun tai ennen vuoroa sijoittuvat puhutteluilmaukset (Cekaite 2009; Sahlström 1999: 114; ks. myös Hammersley 1974: 360). Tässä alaluvussa tutkin sitä, miten oppilaat luovat tilan aloitteilleen puhuttelutermin käytön avulla. Käsittelen ensin vuoronalkuisia puhuttelutermejä ja sen jälkeen erillisen vuoron muodostavia itsenäisiä puhuttelutermejä eli kutsuja.

Puhutteluilmaus on lyhyt ja helposti tunnistettava (Hammersley 1974: 360); se on yksinkertainen mutta moneen taipuva kielellinen resurssi, joka helpottaa jo alkuvaiheen kielenoppijan osallistumista luokkahuonevuorovaikutukseen (Cekaite 2007; 2009). Yleisin oppilaiden käyttämä puhuttelusana aineistossani on *ope*. Siitä esiintyy myös variantit *opettaja* ja *maikka*. Joskus oppilaat puhuttelevat opettajaa myös etunimeltä.⁵⁶ Puhuttelutermin valinnassa on vaihtelua: sama oppilas voi käyttää *opea*, *opettajaa* ja etunimeä saman tunnin aikana (ks. myös Markee & Kasper 2004: 497). Puhuttelutermin valinta heijastaa yleensä sitä, miten puhuja näkee vastaanottajan sosiaalisen statuksen ja valta-aseman (Rendle-Short 2007: 1504). Aineistoni perusteella etunimen käyttö voi viitata siihen, että keskustelua käsitellään

⁵⁵ Tämä erottaa aloitteet niin sanotuista heitoista (*toss-out*), jotka ovat julkisia, käsiteltävään topiikkiin liittyviä vuoroja mutta joita ei ole kohdistettu erityisesti kenellekään ja jotka eivät edellytä reaktiota tai vastausta (vaikka saattavat sellaisen saada) (Aoki ym. 2006: 397).

⁵⁶ Oppilaat eivät omassa aineistossani käytä opettajan sukunimeä, vaikka tämäkin on mahdollista suomalaisissa yläkouluissa.

epämuodollisena ja että opettajan ja oppilaiden välinen hierarkia jää taka-alalle; puhuttelutermin valinta voi siis valottaa sitä, missä määrin oppilaat näkevät meneillään olevan keskustelun institutionaalisena toimintana (Lehtimaja 2011).⁵⁷

3.2.1 Aloitteen tekeminen siirtymäkohdassa

Oppilaat käyttävät aloitevuoroissaan usein vuoronalkuista puhuttelutermiä. Vuoronalkuisella puhuttelulla tarkoitetaan tässä puhuttelutermiä, joka on kytketty samaan intonaatioyksikköön seuraavan lausuman kanssa: se lausutaan yleensä painottomasti eikä sitä seuraa tauko.⁵⁸ Vuoronalkuista puhuttelua on aiemmin tutkittu muun muassa monenkeskisissä arkikeskusteluissa (Lerner 2003), lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa (Wootton 1981) ja poliitikkojen TV-haastatteluissa (Clayman 2010; Rendle-Short 2007). Vaikka luokahuonevuorovaikutus eroaa monella tavalla edellä mainituista vuorovaikutustilanteista, yhteisiä piirteitäkin on. Ensinnäkin Lernerin (2003: 184) mukaan vuoronalkuista puhuttelutermiä käytetään arkikeskusteluissa erityisesti silloin, kun halutaan saavuttaa tai varmistaa vastaanottajan huomio tilanteissa, joissa se voi olla mutta ei välttämättä ole ongelmallista. Myös omassa aineistossani vuoronalkuinen puhuttelu esiintyy tyypillisesti tilanteissa, joissa oppilas ei ole polttopisteessä eli hänellä ei ole opettajan huomiota. Toisaalta näissä tilanteissa meneillään ei ole samaan aikaan muuta toimintaa, joka vaatisi opettajan huomion: opettajan huomion saamista ei siis voi pitää erityisen ongelmallisena. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi sekvenssien väliset siirtymäkohdat. Toiseksi aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että vuoronalkuisella puhuttelusanalla voidaan merkitä jonkinlaista (esimerkiksi temaattista) poikkeamista edeltävästä keskustelusta ja sitä, että vastaanottajan tulisi erityisesti monitoroida vuoroa (Rendle-Short 2007: 1509–1510; Wootton 1981: 153–154). Omassa aineistossani vuoronalkuiset puhuttelut liittyvät kuitenkin lähinnä kohtiin, joissa oppilaan aloitevuoro on sidoksissa aiempaan tai meneillään olevaan toimintaan eli se ei aloita uutta topiikkia – se ei siis poikkea temaattisesti edeltävästä keskustelusta. Sen sijaan oppilaan aloitevuoro poikkeaa luokahuonekeskustelun tavallisesta sekventiaalisesta etenemisestä. Erityinen monitorointi saattaa myös olla tarpeen, sillä oppilaiden aloitteet vaativat yleensä opettajalta reagointia. Vuoronalkuinen puhuttelutermi tuntuukin omassa aineistossani olevan käytössä sen merkitsemiseksi, että polttopisteen ulkopuolella oleva oppilas ottaa sekventiaalisesti odotuksenvastaisen vuoron eli tekee aloitteen, joka vaatii opettajalta reagointia.⁵⁹

⁵⁷ Puhuttelutermin valinnan mekanismien ja merkityksen perusteellinen kuvaus vaatisi kuitenkin laajemman aineiston.

⁵⁸ Käytän tässä työssä yksinkertaisuuden vuoksi termiä vuoronalkuinen, vaikka tarkkaan ottaen kyse on puhuttelutermeistä, jotka sijoittuvat vuoron rakenneyksikön (TCU) alkuun; periaatteessa ne voisivat sijaita myös keskellä useista rakenneyksiköistä koostuvaa vuoroa. Lerner (2003: 187) käyttää näistä samaan intonaatioyksikköön vierusparin etujäsenen kanssa sisältyvistä puhutteluista nimitystä upotetut puhuttelut (*embedded forms of addressing*).

⁵⁹ Kaikkia aloitteita ei merkitä puhuttelutermillä; käsittelen tässä kuitenkin vain sellaisia aloitteita, jotka sisältävät puhuttelun.

Seuraava esimerkki esittää tyypillisen tapauksen: oppilas tekee aloitteen sekvenssien rajakohdassa vuoronalkuista puhuttelua käyttämällä. Ryhmä on tarkistamassa kotitehtävää, jossa oppilaiden pitää luetella alakäsitteitä annetuille sanoille. Opettaja on esittänyt yhteenvedon meneillään olevasta tehtävänkohdasta (*työkalut*), kun Flora palaa luokkaan: hän on ollut kopioimassa lisää tehtäväpapereita. Kun opettaja ja Flora ovat sopineet papereiden jakamisesta, Tarkan tekee opettajalle juuri käsiteltyyn tehtävänkohtaan liittyvän lisäkysymyksen:

Esimerkki 3.7. Viivoitin (7. luokka, Substantiivit)

```

01 Opettaja:      no pihdit kaikki semmoset mitä (.) tuol
                  {TARKAN PALAA PAIKALLEEN ROSKIKSELTA

02                tenisen työn luokassa mitä on [kaikkii,
                  {KOPUTUS OVELLA
                  {OPETTAJA KÄVELEE OVELLE

03 Christina:                                [mä avaan.

04                (1.5) TARKAN ISTUU, CHRISTINA KÄVELEE OVELLE

05 Opettaja:      mitä kaikkii työkaluja on.
                  {CHRISTINA AVAA OVEN FLORALLE

06 Tarkan:        viivoti,
                  {TARKANIN KATSE OPETTAJAAN
                  {FLORA ANTAA PAPEREITA OPETTAJALLE, OPETTAJAN KATSE FLORAAN
                  {CHRISTINA PALAA PAIKALLEEN

07 Opettaja:      °ota yks it[telles ja,°
                  {OPETTAJA ANTAA FLORALLE TAKAISIN OSAN PAPEREISTA

08 Mubdu:         [ei.
                  {TARKANIN KATSE VIISTOSTI MUBDUUN

09 Tarkan:        joo [oha viivotinki joku.

10 Opettaja:      [°anna Tarkanille.°
                  {FLORA OTTAA PAPERIT OPETTAJALTA

11                (0.8) FLORA LÄHTEE KOHTI TARKANIA
                  OPETTAJA PALAA OVELTA KOHTI TAULUA
                  TARKAN NOJAA PULPETTIIN

12 Tarkan:        -> ope onks viivotin joku noist.
                  {KATSE OPETTAJAAN
                  {OPETTAJAN KATSE TARKANIIN

13 Mubdu:         (-- )
                  {KATSE FLORAAN
                  {OPETTAJA LÄHTEE KÄVELEMÄÄN KOHTI TARKANIA

14 Opettaja:      työkalu vai.
                  {FLORA ANTAA PAPERIN TARKANILLE

15 Tarkan:        mm. mitta.

```

Samalla kun Flora antaa opettajalle kopioimansa paperit, Tarkan antaa vielä yhden vastausehdotuksen lisää (*viivoti*, r. 6). Opettaja suuntautuu keskusteluun Floran kanssa eikä reagoi Tarkanin vuoroon, mutta Mubdu esittää Tarkanille vastalauseen (r. 8), johon Tarkan vuorostaan vastaa (r. 9). Opettajan ja Floran keskustelu päättyy, ja opettaja on palaamassa luokan eteen; hänen katseensa on suunnattu opettajanpöytään (r. 11). Tarkan ennakoi nyt sitä, että opettaja on suuntaamassa huomiotaan uudelleen luokkaan ja meneillään olevaan tehtävään. Sen sijaan että hän toistaisi aiemman vastausehdotuksensa, hän tekee tarkistuskysymyksen (r. 12).⁶⁰ Muotoiluun saattaa vaikuttaa se, että Mubdu on asettanut vastausehdotuksen oikeellisuuden kyseenalaiseksi. Tarkanin vuoro sijoittuu sikäli odotuksenvastaiseen kohtaan, että opettajan palautevuoron (r. 1–2, 5) jälkeen olisi odotettavaa, että opettaja esittäisi luokalle seuraavan kysymyksen tai ilmoittaisi siirtymisestä seuraavaan tehtävänkohtaan. Tarkan aloittaa vuoronsa puhuttelusanalla *ope* ja liittää sen kysymykseen. Tarkanin vuoron aikana (puhuttelusanan jälkeen) opettaja kääntää katseensa Tarkaniin ja lähtee sitten kävelemään Tarkanin suuntaan. Puhuttelu toimii tässä esimerkissä huomionkiinnittimenä keskustelun siirtymäkohdassa, jossa oppilaan aloite ei varsinaisesti keskeytä meneillään olevaa keskustelua tai toimintaa. Opettajan huomion saaminen on siis melko ongelmaton. Lisäksi puhuttelu liittyy vuoroon, joka edellyttää opettajalta reagointia. Opettaja vastaakin Tarkanille uudella tarkistuskysymyksellä (*työkalu vai*, r. 14). Opettaja vastaa usein oppilaiden aloitteisiin: aloitteet saavat jatkoa, jos ne ovat asiallisia ja jos ne esiintyvät sekventiaalisesti sopivassa kohdassa (ks. myös Vepsäläinen 2007: 157). Keskustelussa on nyt sopiva suvantokohta kysymyksen esittämiseksi: opettajan ja Floran välisekvenssi on ohi, eikä vielä ole siirrytty seuraavaan kohtaan.

Joskus oppilaiden vuorot sijoittuvat sekventiaalisesti odotuksenmukaiseen kohtaan keskustelussa mutta ovat sisällöltään tai funktioltaan jollain tavalla odotuksenvastaisia kontekstiin nähden: esimerkiksi vastaamisen sijaan oppilas tekeekin aloitteen. Näihin vuoroihin liittyy usein puhuttelutermin käyttö. Seuraavassa esimerkissä ryhmä käy läpi konjunktioita käsittelevää kotitehtävää niin, että Shana on taululla kirjaamassa oppilaiden vastauksia. Opettaja on jo siirtymässä seuraavaan tehtävänkohtaan, kun Tenya tekee vielä edelliseen kohtaan liittyvän kysymyksen:

Esimerkki 3.8. Luettelo (8. luokka, Piratismi)

- 01 Opettaja: voit laittaa pilkunki jos haluat.
 {KATSOO TAULUA
- 02 ? : (kirjota jekä)
- 03 Opettaja: sekä?
 {KATSE PAPERIIN

⁶⁰ Väljästi tulkittuna Tarkanin vuoroa voisi pitää vastausvuorona, mutta toisaalta edeltävä kolmiosainen opetusyksi on jo saatettu päätökseen eikä siihen välttämättä odoteta enää uusia vastausehdotuksia. Myös vastaukseksi tulkittuna se edellyttäisi opettajan reaktiota eli arviointia.

04 Tenya: -> hei ope eiks oo hedelmiä keksejä sekä
 {KATSE OPETTAJAAN

05 ison suklaalevyn että,

06 Opettaja: ei. [kato ku se on luettelo nii sä laitat
 {KATSE TENYAAN

07 Linda: [nimittäin.

08 Opettaja: aluks sinne vaan riittää ihan ja.

Opettaja täsmentää edellisen tehtäväkohdan oikeaa vastausta (r. 1) ja seuraa katseellaan, kun se kirjoitetaan taululle. Hän toistaa oikean vastauksen (*sekä*) vielä kerran nousevalla intonaatiolla samalla kun hän kääntää katseensa tehtäväpaperiin (r. 3). Opettajan vuoro on kaksisuuntainen: sen sisältö päättää edellisen opetussyklin toistamalla oikean vastauksen, mutta ei-kielelliset elementit, prosodia ja katseen laskeminen tehtäväpaperiin, suuntautuvat jo seuraavaan tehtäväkohtaan eli aloittavat uutta opetussykliä.⁶¹ Nyt Tenya ottaa vuoron (r. 4). Seuraavan tehtäväkohdan vastauksen sijasta hän esittää edelliseen kohtaan liittyvän kysymyksen. Tenyan katse on opettajassa, ja vuoro alkaa puhuttelulla, johon on liitetty huomionkohdistin *hei* (VISK § 858, 1078).⁶² Molemmat on prosodisesti sidottu seuraavaan lausumaan. Opettajan katse pysyy kysymyksen aikana paperissa, mutta vastatessaan Tenyalle hän nostaa katseen tähän (r. 6). Opettajan jatkaessa vastausta Tenyalle Linda antaa vastauksen seuraavaan tehtäväkohtaan (r. 7).

Tämän alaluvun esimerkeissä (3.7. ja 3.8.) oppilaat merkitsevät opettajan reaktiota vaativat aloitevuoronsa seuraavaan lausumaan sidotulla vuoronalkuisella puhuttelutermillä. Oppilaiden aloitteet ovat kontekstissaan odotuksenvastaisia joko sekventiaalisen asemansa tai sisältönsä perusteella. Opettajan huomion saaminen oppilaan aloitteelle ei ole erityisen ongelmallista: meneillään ei ole samanaikaisesti muuta puhetta, ja yhteisessä toiminnassa on siirtymäkohta. Aloitteen tekevä oppilas on kuitenkin polttopisteen ulkopuolella, joten puhuttelutermin toimii myös huomionkiinnittimenä.

3.2.2 Keskeyttävän aloitteen tekeminen

Toisinaan oppilaiden aloitevuorot sijoittuvat niin, että ne keskeyttävät äänessä olevan puhujan (joko opettajan tai toisen oppilaan), jolloin opettajan huomion saaminen on erityisen ongelmallista. Tällöin on tyypillistä, että oppilaat turvautuvat puhuttelutermin käyttöön erillisenä vuorona eli kutsuna. Kutsun tarkoitus on varmistaa opettajan huomio joko ennen aloitevuoroa tai epäonnistuneen aloitteen jälkeen ja saada tämä asettumaan oppilaan vuoron

⁶¹ Toisinaan nouseva intonaatio voi olla merkki siitä, että vastaus on ollut riittämätön (Hellermann 2003). Tässä tapauksessa vastaus on kuitenkin jo ratifioitu, ja toisto toimii vain syklin päätöksen osoituksena.

⁶² Huomionkohdistimen ja puhuttelun järjestys vaihtelee aineistossani (*hei ope* vs. *ope hei*). Aineisto on kuitenkin liian suppea järjestyksen merkityksen analysoimiseen.

vastaanottajaksi. Kutsu (*summons*) on siis puhutteluilmaus,⁶³ joka muodostaa erillisen vuoron (Schegloff 2007a: 48–53; Lerner 2003: 187–190; Seppänen 1989; Tekoniemi 1998). Kutsulla on kaksi funktiota: ensinnäkin se varmistaa kutsutun vastaanottajan huomion ja toiseksi se projisoi kutsujan tulevaa toimintoa, jonka vastaanottaja kutsuttu myös on. Kutsuminen tekee siis vastaanottajan responssin relevantiksi ennen varsinaiseen toimintoon siirtymistä. Kutsu tuotetaan itsenäisenä prosodisena yksikkönä ja sitä seuraa yleensä tauko, jonka aikana kutsuttu reagoi esimerkiksi siirtämällä katseen puhujaan (Schegloff 2007a: 49). Myös verbaalinen responssi on mahdollinen: suomessa tavallinen on muun muassa partikkeli *no* (Tekoniemi 1998; VISK § 858). Kutsu ja siihen vastaaminen muodostavat siis vierusparin; kyse on esitoiminnosta (VISK § 1218), jota seuraa varsinainen toiminto.

Kutsut ovat ikään kuin vahvempi muoto vuoronalkuisista puhutteluista (Lerner 2003: 190). Raja yksinään esiintyvien ja vuoroon kuuluvien puhuttelusanojen välillä on häilyvä. Puhuttelu esiintyy usein samassa yhteydessä sekä kutsuna että vuoronalkuisena: kutsun jälkeinen saman puhujan vuoro alkaa vuoronalkuisella puhuttelulla. Kutsut esiintyvät konteksteissa, joissa puhuja on epävarma vastaanottajan huomiosta tai vastaanottaja on selvästi suuntautunut muualle tai ei ole kiinnittänyt huomiota puhujan aiempaan toimintaan. Voidaankin ajatella, että kutsut käsittelevät vastaanottajuutta ongelmallisena. Usein kutsu liittyy uuden topiikin aloittamiseen eli aloittaa pidemmän jakson ensimmäisen sekvenssin. Kuten verbaalinen vuoronpyyntö, kutsuna toimiva puhuttelusana on äänellisenä elementtinä tehokas myös opettajan katseen ollessa suunnattuna muualle; toisaalta sen kesto on hetkellinen, ja siksi se toistetaankin usein monia kertoja peräkkäin tai lyhyen ajan kuluttua. Tavallisesti opettaja reagoi kutsuihin aineistossani ainoastaan ei-kielellisin keinoin, siirtämällä katseensa tai kääntämällä vartalonsa puhujaan. Kutsu – kuten muutkaan vuoronpyyntökeinot – ei tietenkään aina kuitenkaan johda opettajan huomion tai vuoron saamiseen, vaan puhuttelu saattaa jäädä irralliseksi.

Seuraavassa katkelmassa on esimerkki tyypillisestä kutsusta. Ryhmä on tarkistamassa kotitehtävää, jossa oppilaiden on pitänyt täyttää tekstissä olevat aukot eri kategorioita edustavilla erisnimillä: henkilön- ja paikannimillä sekä tuotemerkeillä. Opettaja siirtyy seuraavaan tehtävänkohtaan, mutta Christina keskeyttää opettajan kysymyksen kutsulla.

Esimerkki 3.9. Purkka (7. luokka, Substantiivit)

- 01 Opettaja: ↑on se automerkkiki joo.
 {KATSE SHYHRETESSÄ
- 02 HEI (.) mitä [järvännimiä
 {KATSE LUOKKAAN {KATSE CHRISTINAAN
- 03 Christina: -> [↑o↓pe.
 {KATSE OPETTAJAAN

⁶³ Kutsuna voi toimia muukin kuin varsinainen puhutteluilmaus, esimerkiksi huomionkohdistin.

- 04 Opettaja: [vois olla.
- 05 Christina: [↑arvaa mitä. (.) tääl on purkka
{KATSE TUOLIIN
- 06 täällääki on purkka ja ja
- 07 [tääl on purkka.
{KATSE OPETTAJAAN
- 08 Opettaja: [joo.
{NYÖKKÄÄ KAHDESTI
- 09 ↑ikävä juttu nii.

Opettaja esittää kysymyksen koko luokalle (r. 2). Päällekkäispuhunnassa opettajan vuoron kanssa Christina kutsuu opettajaa (r. 3). Hänen puheensa alkuosa on muotoiltu kiinnittämään opettajan huomio kahdella eri keinolla. Ensinnäkin hän aloittaa tyypillisellä kutsulla, itsenäisesti käytetyllä puhuttelutermillä *ope* (r. 3). Puhuttelutermiä seuraa tauko; se on siis tuotettu erillisenä prosodisena yksikkönä eikä sitä ole sidottu seuraavaan lausumaan. Puhuttelutermin prosodia⁶⁴ on tyypillinen aineistoni kutsuille. Äänenvoimakkuus on sama kuin ympäröivän puheen. Ensitavulla on normaali paino, ja ensimmäinen tavu on pidempi (0,3 s) kuin toinen (0,2 s). Vokaalit eivät ole pidentyneet. Ensitavu on lausuttu huomattavasti korkeammalta⁶⁵ kuin puhujan normaali äänenkorkeus, toinen tavu taas on tuotettu jotakuinkin normaalilla äänenkorkeudella. Lasku ei silti kuulosta erityisen merkittävältä, ehkä osittain koska jälkitavua ei ole painotettu. Christinan katse on suunnattu opettajaan, ja hänen ilmeensä on neutraali. Kutsun jälkeen opettaja kääntää katseensa Christinaan, vaikka jatkaakin edelleen puhumista (r. 2). Katseen kääntämistä voi pitää reaktiona Christinan kutsuun: opettaja asettuu Christinan seuraavan vuoron vastaanottajaksi (*go-ahead response*, Schegloff 2007a: 49). Katse on myös tyypillinen keino, jonka avulla opettaja voi valita oppilaan seuraavaksi puhujaksi (Kääntä 2010: 112; ks. myös Goodwin 1981). Kun opettajan katse on Christinassa, tämä jatkaa puhettaan (r. 5). Myös opettaja jatkaa kuitenkin koko luokalle osoittamaansa vuoroa (r. 4). Tässä päällekkäispuhunnan kontekstissa Christina tuottaa toisen esisekvenssin etujäsenen: ilmauksen *arvaa mitä*, joka ennakoii uutisen kertomista (Schegloff 2007a: 37; VISK § 1218). Myös puhuttelusanaa käytetään sellaisissa yhteyksissä, joissa uutiseksi tarkoitettu väitelause kohdistetaan tietylle vastaanottajalle (VISK § 1077). Vuoron alussa on siis kahden eri esitoiminnon etujäsenet, jotka molemmat edellyttävät vastaanottajalta samantyyppistä responssia eli vastaanottajaksi asettumista. Vasta kun opettajan vuoro on saavuttanut siirtymän mahdollistavan kohdan (syntaktinen ja prosodinen loppu, r. 4) ja hänen huomionsa on kokonaan Christinassa, Christina tekee ilmoituksen (r. 5–7), jota molemmat esisekvenssit ovat ennakoineet. Tässä vaiheessa hän kääntää katseensa tuoliin, joka on

⁶⁴ Valitettavasti puhuttelutermeistä ei voi esittää prosodisia kaaviokuvia: päällekkäispuhunnat ja muu taustahäly estävät sen, että yhden puhujan vuorosta voisi muodostaa edustavan Praat-kuvan. Olen kuitenkin käyttänyt Praat-ohjelmaa tavujen pituuksien mittaamiseen. Äänenkorkeudet on analysoitu musiikkiasteikon avulla.

⁶⁵ Ero on korvakuulolta noin yhdeksän puolisisävelaskelta.

puheenaiheena. Tämä katkelma sisältää siis tyypillisen opettajalle kohdistetun kutsun: oppilas varmistaa opettajan huomion ennen uuden sekvenssin aloittamista.

Jonkinlaisena kutsujen erityistapauksena voi pitää sellaisia yksinään esiintyviä puhuttelutermejä, joihin liittyy voimakkaasti kielteistä affektia ilmaiseva intonaatio (Cekaite 2009). Affektia ilmaisevat puhuttelutermit voi joissakin tapauksissa tunnistaa juuri prosodian avulla (Lerner 2003: 186; Goodwin & Goodwin 2001[2000]). Cekaiten (2009: 37) aineistossa kielteistä affektia indikoiva prosodin kuvio sisältää seuraavia piirteitä: ympäröivää puhetta voimakkaampi ääni, painokkaat ja kestoiltaan venytetyt vokaalit, painon siirtyminen viimeiselle, venytetylle vokaalille, jyrkkä ero sävelkorkeudessa sekä äänenkorkeuden nousu ja lasku venytetyllä tavulla. Moittivaa ja torjuvaa suhtautumista ilmaisevan prosodisen kuvion puhuttelutermeissä ovat havainneet myös Lerner (2003) sekä Norrick ja Bubel (2009). Prosodisesti kohosteisissa kutsuissa yhdistyy puhuttelutermien kaksi funktiota: toisaalta vastaanottajan huomion varmistaminen ja toisaalta affektin ilmaiseminen. Myös affektisten kutsujen tarkoitus on huomion kiinnittäminen ja tulevan tapahtuman projisointi. Tällä on yhteys siihen, mitä Macbeth (1991) on sanonut opettajan oppilaisiin kohdistamasta puhuttelusta: kun oppilas on jollain tavalla rikkonut luokkahuoneen sääntöjä, opettaja puhuttelee tätä nimeltä. Puhuttelu projisoi moitetta, joka jätetään usein lausumatta ääneen, sillä puhuttelua seuraavan tauon aikana oppilaalla on mahdollisuus korjata asia. Omassa aineistossani myös oppilaat tuottavat tällaisia puhutteluja. Kun opettaja tekee jotain, mitä oppilaat pitävät jollain tavalla normeja rikkovana, he voivat käyttää prosodisesti merkittyä puhuttelua opettajaan kohdistuvaa moitetta projisoivana esitoimintona.

Affektinen prosodia voi esiintyä kutsussa, joka esiintyy kutsulle muutenkin tyypillisessä kontekstissa eli sellaisessa, jossa oppilaat kilpailevat julkisesta vuorosta. Seuraavassa esimerkissä keskustellaan yhdessä luetun uutisen pohjalta siitä, onko musiikin imuroiminen internetistä sallittua. Kyse on tyypillisestä opetuskeskustelusta, jonka vuorottelukäytänteet muistuttavat jossain määrin monenkeskistä arkikeskustelua: oppilaat eivät pyydä vuoroa viittaamalla vaan ottavat oma-aloitteisia vuoroja (Lehtimaja 2007). Setare on kysynyt opettajalta, ovatko imurointiohjelmat laittomia, ja opettaja on vastannut, että ne ovat laillisia, kunhan ne eivät ole sellaisessa paikassa, josta muut pystyisivät lataamaan niitä edelleen. Katkelman alussa keskustelun polttopiste on opettajan ja Setaren välillä. Tenya tulee nyt mukaan keskusteluun. Hän yrittää kahdesti saada vuoron ja tuottaa sitten opettajaan kohdistuvan puhuttelutermin erityisellä prosodialla:

Esimerkki 3.10. Kotisivu (8. luokka, Piratismi)

```
01 Setare:      ei mul oo ollu koskaan semmoses paikas  
                {OPETTAJAN KATSE SETAREEN  
  
02              mist vois (.) muut [imuroida.  
  
03 Tenya:      [eli onks seki,=  
                {KATSE OPETTAJAAN  
  
04 Opettaja:    =nii mut siis jos sä imuroit jotain ite, (.)
```

- 05 [nii yleensä siin käy nii että muut
{KATSE SETAREEN
- 06 Setare: [nii,
- 07 Opettaja: pystyy imuroimaan sulta kaikki mitä sä
- 08 oot hakenu netistä ellet sä
- 09 siirrä (.) niitä >johonki< muualle.
- 10 Tenya: onks [seki,
- 11 Setare: [mut yleensä mä oon siirtäny.
- 12 Tenya: -> Ti[mo::.
- 13 Opettaja: [mm, no nii just jos oot nii,
{KATSE TENYAAN
- 14 Tenya: >Timo<=onks seki rikos niinku jos (.) laittaa
{KATSE ETEEN
- 15 omaan (.) ää niinku kotisivuun musiikkii
{KATSE OPETTAJAAN
- 16 sit niit voi kopioida.
- 17 OPETTAJA NYÖKKÄÄ KAHDESTI
- 18 Tenya: on.
- 19 Opettaja: jos sä et oo ite tehny sitä musiikkii.
- 20 (1.0)
- 21 Tenya: onks ↑seki oikeesti.

Tenya aloittaa vuoronsa (*eli onks seki*, r. 3) päällekkäispuhunnassa Setaren vuoron kanssa ja keskeyttää puheensa lähes samaan aikaan kun opettaja vastaa Setarelle (r. 4–). Tenyan vuoro on merkitty jatkoksi aiemmalle puheelle: se on sidottu edeltävään keskusteluun *eli*-konjunktion avulla. Opettajan vuoro loppuu syntaktiseen ja prosodiseen lopetukseen (r. 9). Tässä siirtymän mahdollistavassa kohdassa Tenya yrittää uudelleen (*onks seki*, r. 10), mutta tällä kertaa Setare keskeyttää hänet (r. 11). Setaren vuoron jälkeen Tenya tuottaa opettajalle osoitetun puhuttelutermien kohosteisella prosodialla, joka eroaa selvästi edellisestä esimerkistä (3.9., rivi 3). Äänenvoimakkuus on edelleen sama kuin ympäröivällä puheella, mutta tällä kertaa molempia tavuja painotetaan. Jälkitavu on pidennetty: ensimmäisen tavun pituus on 0,3 sekuntia ja toisen 0,45 sekuntia. Ero on merkittävä, koska suomessa ensitavun voi olettaa olevan pidempi normaalin painotuksen vuoksi (Suomi, Toivanen & Ylitalo 2006). Sanan alkua ei lausuta erityisen korkealta puhujan normaaliin äänenkorkeuteen nähden, mutta jälkitavu lausutaan hieman matalammalta. Jälkitavun aikana äänenkorkeus liukuu noin puoli

sävelaskelta alaspäin.⁶⁶ Tämä liuku muistuttaa sitä, mitä Szczepek Reed (2006: 111–112) nimittää portamentoksi: pitkä, tasainen äänenkorkeuden lasku yhden tavun aikana. Tenya kuulostaa ärtyneeltä ja kyllästyneeltä. Puhuttelutermin sekä kiinnittää opettajan huomion että ilmaisee Tenyan kielteistä asennoitumista. Kutsun lisäksi kyse on siis moitteesta (tai sen projisoinnista): Tenya vetoaa opettajan auktoriteettiin vuorojen jakajana ja ilmaisee, ettei hyväksy opettajan aiempaa toimintaa. Osallistujat voivat kilpailla vuorosta myös monenkeskisessä arkikeskustelussa, mutta luokkahuonekeskustelussa opettaja on kuitenkin monella tavalla erityisasemassa: opettaja on tiedollisessa auktoriteettiasemassa, ja siksi Tenyan kysymys on nimenomaan opettajalle osoitettu. Affektin ilmauksellaan Tenya orientoituu opettajan velvollisuuteen jakaa huomiota ja vuoroja tasaisesti kaikille sitä pyytävälle oppilaille. Vaikka opetuskeskustelun vuorottelukäytännöt ovat väljemmät kuin plenaariopetuksen, osallistujat orientoituvat kuitenkin opettajan rooliin puheen järjestelijänä.⁶⁷

Puhuttelun aikana opettaja aloittaa vielä Setarelle kohdistetun vuoron, mutta siirtää vuoron aikana katseensa Tenyaan (r. 13). Tässäkin tapauksessa katseen siirtämistä voi pitää responssina Tenyan kutsuun (Schegloff 2007a: 49) ja vuoron antamisena Tenyalle (Kääntä 2010: 112; Goodwin 1981). Vuoronannon kannalta tilanne on mielenkiintoinen, koska opettaja suuntautuu yhtä aikaa kahtaalle: opettaja puhuttelee edelleen Setarea (toisen persoonan verbimuoto *oot*) mutta katsoo Tenyaa. Opettajan vuoroa voisi toisessa kontekstissa pitää keskeneräisenä (loppukonjunktio ja tasainen intonaatio), mutta edeltävän keskustelun perusteella sitä voi pitää loppuun saatettuna: lausumatta jäävä osa on pääteltävissä edeltävistä vuoroista, ja puhujan ei-kielellinen toiminta tukee tätä tulkintaa (Koivisto 2011).⁶⁸ Tämän jälkeen (r. 14–) Tenya esittää kysymyksensä kokonaisuudessaan. Vuoro alkaa jälleen opettajan puhuttelulla, mutta tällä kertaa puhuttelu on kuitenkin prosodisesti sidottu (ei taukoa) sitä seuraavaan kysymykseen. Sitä ei siis käytetä kutsuna vaan vuoronalkuisena puhutteluna (vrt. luku 3.2.1).⁶⁹ Puhuttelutermin lausutaan nopeasti ja painottomasti. Tenya on saanut opettajan asettumaan vuoronsa vastaanottajaksi, joten kielteisen affektin ilmauksen alun perin aiheuttanut seikka on korjattu.

Prosodisesti moitteeksi merkitty puhuttelu kurottaa samanaikaisesti sekä eteen- että taaksepäin keskustelussa. Kuten kaikki kutsut, se suuntautuu eteenpäin, koska se projisoi vastaanottajan tuottamaa jälkijäsentä. Toisaalta se liittyy myös aiempaan puheeseen ja laukaisee niin sanotun retrosekvenssin (Schegloff 2007a: 217–219): se nostaa esiin

⁶⁶ Kaikkiaan korkeus laskee korvakuulolta noin 5–6 puolisävelaskelta.

⁶⁷ Toisaalta Tenya käyttää kuitenkin opettajan etunimeä, ei *opea* tai *opettajaa*. Valinta voi viitata siihen, että keskustelu tulkitaan eräänlaiseksi sivupoluksi varsinaisesta opetuksesta (eli uutistekstin käsittelystä), ja tästä syystä tilanne on astetta epämuodollisempi.

⁶⁸ Ei-kielellisen toiminnan merkitys vuoronvaihdolle näkyy myös terapiakeskusteluissa, joissa terapeutti voi katseellaan osoittaa, että vuoro ei vaihdu vielä (Halonen 1999: 346–348).

⁶⁹ Wootton (1981: 151) on havainnut, että lapset käyttävät vuoronalkuista puhuttelua eräänlaisena uudelleenaloituksena (*reinitiation*), kun heidän aloitteensa on ensimmäisellä kerralla jäänyt vaille responssia.

edeltävästä vuorovaikutuksesta ongelman, joka aiheutti moitteen. Tämä lähde ei ole tunnistettavissa ennen moitetta, ja siksi sekvenssi aktivoituu jälkiasemasta. Moitetta ilmaiseva kutsu on siis muotoiltu responsiiviseksi aiemmalle toiminnalle. Prosodisesti merkitty puhuttelu on käytännöllinen tapa ilmaista ärtymystä kontekstissa, jossa vuorosta on kilpailua, sillä vuoro voisi esiintyä samassa kohdassa ilman erityistä prosodiaa ja asenteen ilmaisuakin.⁷⁰ Prosodia on helposti havaittavissa ja tunnistettavissa (Cekaite 2009: 37), ja osallistujat voivat reagoida siihen, mutta samalla tilannetta voidaan jatkaa sujuvasti, ilman affektin tai sen aiheuttaneen seikan eksplisiittistä käsittelyä.

Tämän alaluvun esimerkeissä (3.9. ja 3.10.) oppilaat käyttävät opettajan puhuttelua kutsuna eli erillisenä vuorona, jonka tarkoitus on varmistaa vastaanottajan huomio. Kutsut sijoittuvat sekventiaalsiin konteksteihin, joissa oppilaan vuoro keskeyttää meneillään olevan (joko opettajan tai toisen oppilaan) puheen. Kutsuihin voi toisinaan sisältyä kielteistä affektia osoittava prosodinen kuvio.

3.2.3 Opettajan agendan vastustaminen

Aloitteiden merkitsemisen ja huomion kiinnittämisen lisäksi oppilaat käyttävät puhuttelua muun muassa tilanteissa, joissa he vastustavat opettajan agenda tavalla, joka on tulkittavissa muiden osallistujien muodostamalle yleisölle (Goodwin 1990: 246–248; Ochs 1988: 165–167) suunnatuksi humoristiseksi performanssiksi. Käytän käsitettä performanssi viittaamassa toimintaan, joka tietyillä konventionaalistuneilla keinoilla asetetaan uuteen tulkintakehykseen, jolloin osallistujat tulkitsevat sen joksikin muuksi kuin ”alkuperäiseksi” toiminnaksi (ks. Goffman 1986 [1974]: 43–44). Performanssin käsitettä on käyttänyt myös Bauman (2001[1975]: 169) tarkoittamaan puhetta, joka on merkitty kuuluvaksi erityiseen tulkintakehykseen: performanssissa korostuu verbaalinen taito enemmän kuin referentiaalinen sisältö, ja se on tarkoitettu yleisön kuultavaksi.⁷¹ Yksi keskeinen performanssin muoto on teeskentely ja sen alalajina leikillinen teeskentely (Goffman 1986 [1974]: 48–49). Teeskentelyn tutkiminen keskusteluanalyysin keinoin ei ole ongelmatonta: esimerkiksi Schegloff (1996c: 172) on korostanut, että kaikki toiminta on pystyttävä määrittelemään osallistujien näkyvään toimintaan nojaten; teeskentely kuitenkin perustuu nimenomaan siihen, että pintatasolla toiminta näyttää joltakin muulta, kuin miksi se on tarkoitettu. Teeskentelyn empiirinen tutkimus on kuitenkin mahdollista osallistujien toimintaa analysoimalla: sen lisäksi, että yleisönä toimivat osallistujat osoittavat tulkitsevansa tarkastelun kohteena olevan toiminnan ei-vakavaksi, myös teeskentelijä merkitsee yleensä leikilliset jaksot huumoriksi ei-kielellisillä kontekstivihjeillä (ks. Goffman 1986 [1974]: 48). Useimmiten he tekevät tämän vasta leikillisen sekvenssin jälkeen (Cekaite 2009). Myös

⁷⁰ Joskus samalla tavalla prosodisesti merkittyä puhuttelua käytetään myös asemassa, jossa sitä ei voida tulkita kutsuksi (Lehtimaja 2011).

⁷¹ Termin käyttö poikkeaa siis chomskylaisen kielitieteen traditiosta, jossa performanssia eli kielellistä suoritusta on käytetty kompetenssin eli kielikyvyn vastaparina.

toiminnan inkongruenssi tai esimerkiksi affektisuuden liioittelu ohjaavat yleisöä tulkitsemaan tiettyä toimintaa leikilliseksi teeskentelyksi. Luokkahuonevuorovaikutukseen sisältyviä oppilaiden⁷² performansseja ovat tutkineet muun muassa Rampton (2006) sekä Cekaite ja Aronsson (2004). Rampton (2006) tutki, miten englantilaisen yläkoulun oppilaat käyttivät saksan kieltä muiden aineiden tunneilla, ja Cekaite ja Aronsson (2004) käsittelivät sitä, miten ruotsalaisen alakoulun valmistavan luokan oppilaat jäljittelivät opettajan puhetta. Kuten omassa aineistossani, heidänkin tutkimuksissaan oppilaiden performanssit yhdistyvät huumoriin ja viihdyttämiseen.⁷³

Omassa aineistossani oppilaiden performanssivuorot sisältävät usein opettajalle suunnatun puhuttelutermin. Koska puhuttelutermeillä ei ole yhtä semanttista ydinmerkitystä, ne sisältävät useita piileviä semanttisia ulottuvuuksia, jotka aktivoituvat eri konteksteissa eri tavoin. Vastaanottajan huomion kiinnittämisen lisäksi puhuttelusanat voivat ilmaista puhujan asennetta vastaanottajaa, topiikkia tai puhetilannetta kohtaan (Lerner 2003; Rendle-Short 2007; Clayman 2010; ks. myös Brown & Levinson 1987). Puhuttelusanan vuorovaikutuksellinen tehtävä liittyy siihen, sijaitseeko se vuoron alussa vai vuoron keskellä tai lopussa (ks. esim. Lerner 2003; Wootton 1981); selvää työnjakoa eri asemissa käytettyjen puhuttelujen välillä ei kuitenkaan voida osoittaa (Lerner 2003: 186). Myös suomenkielisissä keskusteluissa puhuttelusanaja käytetään asenteen ilmaisemiseen varsinkin vuoron keskellä tai lopussa, esimerkiksi kehuissa tai moitteissa (VISK § 1039, 1078). Vastaanottajahan on jo useimmissa tapauksissa antanut vuorolle huomionsa (Lerner 2003: 185–186; Rendle-Short 2007); lisäksi loppuasemaisia puhuttelusanaja käytetään myös silloin, kun ketään muuta kuin puhuteltava ei ole läsnä (Wootton 1981). Koska puhuttelusanan käyttö on ainakin arkikeskusteluissa suomessa harvinaista (Hakulinen 2001[1987]: 209; Seppänen 1989: 213),⁷⁴ sitä voi pitää voimakkaasti vetoavana, jos tilanteessa ei muuten ole tarvetta vastaanottajan yksilöimiseen.⁷⁵

Puhutteluilmaukset tuntuvat kasautuvan usein konteksteihin, joissa on ristiriitoja (Clayman 2010: 163), tai sitten huumorin sävyttämiin konteksteihin kuten kiusoitteeluun (Straehle 1993) tai vitsailuun joko ystävien ja perheenjäsenten kesken (Norrick & Bubel 2009: 35) tai luokkahuoneessa (Cekaite 2009). Humoristisessa kontekstissa puhuttelusanan funktiona voi

⁷² Opettajan leikillisiä performansseja on tutkinut Sullivan (2000). Hänen mukaansa performanssit ovat keino pitää yllä osallistujien keskinäisiä suhteita; ne myös motivoivat oppilaita ja valmistavat heitä luokkahuoneen ulkopuoliseen vuorovaikutukseen.

⁷³ Rampton (2006: 78) tosin erottaa kaksi erilaista performanssin ilmentymää: niin sanotun pakollisen performanssin (*forced platform performance*), jolloin oppilaan suoritus (esimerkiksi vastaus) asetetaan kaikkien huomion kohteeksi ja arvioitavaksi, ja vapaaehtoisen, humoristisen performanssin. Tässä rajaan tarkastelun jälkimmäiseen.

⁷⁴ Puhuttelusanojen sijaan samoihin tehtäviin käytetään muun muassa huomionkohdistimia (Seppänen 1989: 49).

⁷⁵ Puhuttelutermien käyttö voi toki olla kulttuurisidonnaista, ja on mahdollista, että S2-oppilaat käyttävät puhuttelua jossain määrin eri tavoin kuin syntyperäiset suomenkieliset. Tämän selvittäminen vaatisi kuitenkin vertailuaineiston käyttöä.

Performanssit liittyvät usein jollain tavalla opettajan agendan vastustamiseen. Opettaja pyrkii yleensä ohjaamaan oppituntia agendansa mukaan, mutta oppilaille voi olla omat, joskus varsin erilaiset tavoitteensa, jotka vaikuttavat heidän tapaansa osallistua (Candela 1999; Koole 2007; Gutierrez ym. 1995; ks. luku 2). Se, että oppilaat asettuvat vastustamaan opettajan agendaa, uhkaa opettajan auktoriteettia luokassa ja on siksi arkaluonteista. Usein vastustaminen tehdäänkin huumorin varjolla. Yksi tapa vastustaa agendaa on nostaa esiin asioita, jotka estävät suunnitellun tehtävän suorittamisen. Oppitunneilla on varsin usein jaksoja, joissa oppilaat ilmaisevat opettajalle, että tehtävän suorittamista estää jokin käytännön ongelma. Nämä jaksot alkavat usein oppilaan aloitteella, jonka yhteydessä käytetään puhuttelusanaa opettajan huomion kiinnittämiseksi. Seuraava esimerkki muistuttaa tällaista tilannetta, mutta lähempi tarkastelu osoittaa, että kyse on humoristisesta tehtävän välttelystä. Ryhmä on siirtymässä kotitehtävien tarkastamiseen.

01 Opettaja: teil oli kotitehtäviä.
02
 (1.0)
03 Johnny: oliks se runojuttu.
04 Opettaja: ai nii se runo. (0.5) totta joo. se oliki ekana.
 {TENYAN KATSE OPETTAJAAN
 {LINDAN KATSE OPETTAJAAN

05 ? : voi e[i,
 {TENYAN JA LINDAN KATSEKONTAKTI, VASTENTAHTOISET ILMEET

06 Shana: [mikä runo.
07 Opettaja: ainaki Johnnylla oli runo.
08 Shana: e[i kukaan muista.
 {TENYAN JA LINDAN KATSE ETEEN

09 Johnny: [mut emmä tee ensimmäiseks.

{OPETTAJA KÄVELEE KOHTI OVINURKKA JA SYTYTTÄÄ VALOT

10 Linda: -> opettaja mul ei oo vihko,
11 Tenya: efi vih[koo tarvita.ɤ
 {OPETTAJA KÄÄNTYY RYHMÄÄN JA LINDAAN PÄIN
12 Opettaja: [ei vihkoo tarvita.
13 Linda: hh hh hh
14 Opettaja: femmä oo ees antanu sulle vihkoo.ɤ

Linda ja Tenya eivät näytä innostuvan ajatuksesta tarkistaa oppilaiden kirjoittamat runot: he katsovat toisiinsa ja osoittavat haluttomuutensa kasvojen ilmeillä, toinen heistä sanoo mahdollisesti *voi ei* (videolta ei erota tarkasti, kuka tytöistä sanat lausuu) (r. 5). Opettaja mainitsee Johnnyn mahdollisena vastaajana, mutta ei kuitenkaan eksplisiittisesti anna tälle vuoroa (r. 7). Johnny ilmoittaa, ettei aio vastata ensimmäisenä (r. 9); on siis todennäköistä, että opettaja alkaa etsiä uutta vastaajaa. Tässä vaiheessa Linda ilmoittaa opettajalle, että häneltä puuttuu vihko (r. 10). Vuoro alkaa puhuttelusanalla *opettaja*, ja puhuttelu esiintyy tyypillisessä kontekstissa. Ensinnäkin opettaja on kääntynyt pois päin (hän on menossa sytyttämään luokan etuosan valot oven vieressä olevasta katkaisijasta), joten Lindalla ei ole häneen katsekontaktia. Meneillään ei kuitenkaan ole muuta puhetta, joten huomion saaminen ei ole erityisen ongelmallista. Toiseksi voidaan ajatella, että Lindan vuoro edellyttää opettajalta jonkinlaista reaktiota. Kyse on ilmoituksesta, joka liittyy tehtävän suorittamisen edellytyksiin: jos Lindalla ei ole vihkoa, hän ei voi lukea sieltä kotona kirjoittamaansa runoa. Olisi odotuksenmukaista, että opettaja vähintään kuittaisi tiedon vastaanotetuksi ja osoittaisi näin olevansa tietoinen myös siitä, ettei Lindaa voi tässä tilanteessa valita vastaajaksi.

Ennen kuin opettaja on reagoinut Lindan vuoroon, Tenya sanoo, että vihkoa ei tarvita (r. 11). Vuoro alkaa kieltosanalla, joka linkittää sen Lindan edeltävään vuoroon: Tenya ikään kuin vastaa Lindalle opettajan puolesta ilmoittamalla, että Lindan ilmoitus on tässä tilanteessa epäolennainen. Tenyan vuoro alkaa vakavasti, mutta heti sen alettua Tenya alkaa hymyillä. Vaikuttaa siltä, että Tenya on ensin tulkinnut Lindan vuoron vakavaksi (se ei sisällä näkyviä tai kuuluvia huumorin merkkejä), mutta aloitettuaan vastaamisen hänen tulkintansa muuttuu ja hän käsittelee Lindan vuoroa huumorina. Humoristinen tulkinta perustuu inkongruenssiin (Mulkay 1988: 213): Lindan vuoron taustaoletus ei sovi yhteen todellisten olosuhteiden kanssa. Lisäksi Linda on juuri edellä osoittanut Tenyalle kielteisen suhtautumisensa tehtävään (r. 5). Opettaja reagoi vuoroon tuottamalla täsmälleen samanlaisen reaktiovuoron Tenyan kanssa, osittain päällekkäispuhuntana, mutta opettajan sävy on neutraali (r. 12). Tämän jälkeen Linda nauraa (r. 13). Äkillinen vaihdos huumorimoodiin viittaa siihen, että myöskään Lindan aiempi vuoro ei ollut vakavassa sävyssä esitetty (ks. myös Cekaite 2009: 41): hän tiesi itsekkin, ettei vihkoa tarvita tehtävän suorittamiseen. Lindan naurun jälkeen opettajakin siirtyy ei-vakavaan moodin ja muistuttaa hymyillen, että mitään vihkoa ei edes ole (r. 14). Menemällä mukaan humoristiseen moodiin opettaja osoittaa olevansa tietoinen siitä, että Linda ei ole tosissaan. Lindan yritystä välttää tehtävä ei käsitellä vakavassa sävyssä.

Huumorin tuoma monitulkintaisuus mahdollistaa sen, että merkitysten pintatasolla vuorovaikutus pysyy neutraalina: osallistujat keskustelevalle opiskeluvälineistä ilman eksplisiittisiä affektisia kytköksiä. Samalla osallistujat pystyvät päättämään kontekstin perusteella, että taustalla on muita merkityksiä kuten tässä tapauksessa Lindan kielteinen asenne tehtävää kohtaan. Asioita ei siis tarvitse käsitellä eksplisiittisesti, mikä saattaisi uhata osallistujien kasvoja. Oppilas voi näin ilmaista kielteistä asennetta huumorin varjolla ilman, että oppitunnin ilmapiiri vaarantuu.

Edellisessä esimerkissä puhuttelusana esiintyi ei-vakavaksi osoittautuvan vuoron yhteydessä, mutta sen käyttö tapa vastasi samansisältöistä vakavassa moodissa esitettyä vuoroa. Puhuttelusana sinänsä ei siis toiminut erikseen kontekstivihjeenä, joka ohjaisi osallistujat tulkitsemaan vuoron humoristiseksi, vaan tulkinta syntyi muun kontekstin perusteella. On kuitenkin mahdotonta pitää tiukasti erillään puhuttelusanan eri funktioita: sen käyttö opettajan huomion kiinnittämiseen ei sulje pois sitä, että se toimisi samalla myös asenteen ilmaisimena. Molemmat puolet – sekä huomion kiinnittäminen tai vastaanottajan yksilöiminen että sosiaalisten suhteiden ylläpito ja asenteiden ilmaisu – ovatkin aina läsnä, kun puhuttelusanaa käytetään, mutta ne nousevat eri tavoin prommenteiksi eri tilanteissa (Norrick & Bubl 2009: 31; ks. myös Lerner 2003). Kontekstin rooli puhuttelutermin tulkinnassa on siis olennainen.

Monissa oppilaiden vuoroissa puhuttelun affektinen käyttö nousee kuitenkin selvemmin esiin kuin edellisessä esimerkissä. Seuraavassa esimerkissä Sirad asettuu vastustamaan opettajan agenda toisella tasolla: hän asettaa affektisessa vuorossa kyseenalaiseksi opettajan arviointikyvyn ja opetusmateriaalin valinnan. Ryhmä on juuri luvut karanneesta tytöstä kertovan tekstin. Opettaja on motivoitunut ryhmää etukäteen sanomalla, että tarina on jännittävä. Opettaja on nyt tekemässä yhteenvetoa, kun Sirad keskeyttää hänet ilmaisemalla voimakasta erimielisyyttä opettajan aiemmin esittämän näkemyksen kanssa. Vuoro lausutaan kiihtyneeseen sävyyn, ja se sisältää vuoronloppuisen puhuttelutermin.

Esimerkki 3.12. Jännittävä (9. luokka, Kadonnut tyttö)

01 Opettaja: eli tämmönen tarina. (.) se oli menny
02 kaverinsa luo ensin ja vähän valehdellu
03 mutta sitte kuitenkin (.) palannu
04 kotiin. (.) [usein,
05 Sirad: [tämmönen ei oo mitään m-
{OPETTAJAN KATSE SIRADIIN
06 -> tiäksä (.) onko tää m- jännittävä ope.
{KIIHTYNYT ÄÄNI
07 Opettaja: femmä tiedä. olikse.f
08 Sirad: ei[: yhtään ei yhtään.

09 Said: [oli oli ope.

10 Opettaja: mikä olis ollu jännittävä (.) loppu.

Yhteenvedon (r. 1–4) jälkeen opettaja on aloittamassa uutta lausetta (r. 4), mutta Sirad keskeyttää hänet esittämällä oma-aloitteisesti mielipiteensä tekstistä (r. 5–6). Opettaja keskeyttää puheensa ja kääntää katseensa Siradiin (r. 5). Sirad ei löydä heti sopivaa sanaa kuvatakseen, millainen teksti hänen mielestään ei ollut (*tämmönen ei oo mitään m-*, r. 5). Hän muuttaa vuoron muotoilua: hän käyttää kiteytynyttä toisen persoonan ilmausta *tiäksä* (r. 6), jolla hän osoittaa vuoronsa opettajalle. Lyhyen tauon jälkeen hän kysyy opettajalta, oliko teksti tämän mielestä jännittävä (r. 6). Sirad siis muuttaa vuoronsa erimielisyyden ilmauksesta kysymykseksi. Kielteisen polaarisin ilmauksen (*mitään*) sisältävän lauseen alku (r. 5) ja opettajan aiemman väitteen kyseenalaiseksi asettava kysymys (r. 6) ilmaisevat kritiikkiä opettajan väitettä kohtaan (Koshik 2002), mitä voi pitää arkaluonteisena asiana (Macbeth 1990: 207). Siradin vuoro kritisoi samalla myös pedagogisen materiaalin valintaa ja näin haastaa opettajan pedagogisen auktoriteetin vastustamalla hänen agendaansa (Candela 1999; Piirainen-Marsh 2011).

Siradin vuoro päättyy puhuttelutermiin *ope* (r. 6). Tässä vaiheessa Siradilla on jo opettajan huomio, eli puhuttelun tehtävänä tuntuu olevan pikemminkin asenteen ilmaiseminen kuin huomion kiinnittäminen tai vastaanottajan osoittaminen (ks. myös Lerner 2003). Hän käyttää tällä kertaa opettajan ammattinimikettä, ei etunimeä (kuten hän tekee muissa kohdin aineistoa). Myös puhuttelutermien valinta voi siis viitata siihen, että hän suuntautuu opettajan institutionaaliseen rooliin ja kritisoi opettajaa opettajana ja pedagogisena asiantuntijana. Samalla hän ottaa mukaan vuorovaikutukseen muut oppilaat: kyse ei ole vain Siradin ja opettajan välisestä henkilökohtaisesta asiasta vaan opettajan ja oppilaiden välisestä; oppilaita edustaa Sirad. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Siradin vuoro on tarkoitettu myös muiden oppilaiden muodostaman yleisön kuultavaksi, vaikka opettaja merkitään vuoron ensisijaiseksi vastaanottajaksi (ks. myös Rampton 2006: 163; Piirainen-Marsh 2011). Siradin vuoroa ei kuitenkaan voi pitää vakavasti tuotettuna kritiikkinä. Hänen toimintansa (mielipiteen ilmaisu tekstin jännittävydestä) on kontekstissa jotakuinkin epäodotuksenmukaista, ja hänen äänensävyensä on liioitellun kiihtynyt (esimerkiksi seuraavassa vuorossa ilmauksen *ei yhtään* painotettu toisto, r. 8). Koska epäodotuksenmukaisuutta (Mulkay 1988: 213) ja liioittelua (Kotthof 2007) voi pitää huumorin peruselementteinä, Siradin vuoro voidaan tulkita humoristiseksi.⁷⁶ Kun oppilaat leikittelevät luokkahuoneen institutionaalisilla rooleilla, he tekevät sen usein muotoilemalla puheensa kovaääniseksi tai liioitelluksi julkiseksi performanssiksi laajemmalle yleisölle (Cekaite & Aronsson 2004). Puhuttelutermien lisääminen – kun sille ei ole tarvetta huomion kiinnittämiseksi tai vastaanottajan osoittamiseksi – on yksi kontekstivihjeistä, joilla vuoro merkitään ympäröivästä kontekstista

⁷⁶ Valitettavasti Siradin ilmeitä ja eleitä ei näy videolla.

poikkeavaksi, huumorimoodissa tuotetuksi vuoroksi (Norrick & Babel 2009: 35–36). Siradin kiihtymys tuntuu siis teeskennellyltä.⁷⁷ Teeskennellyt reaktiot ja tunteet ovat merkittävä osa luokkahuoneen vuorovaikutusta ja sen sisältämää huumoria (ks. Cekaite & Aronsson 2004: 388).

Opettaja reagoi Siradin vuoroon hymyilemällä, sanomalla ettei tiedä ja esittämällä vastakysymyksen (Markee 2004) (r. 7). Hän siis asettuu vuorostaan ei-vakavaan moodiin ja osallistuu aiemman väitteen kyseenalaistamiseen. Hän luopuu auktoriteetistaan tässä nimenomaisessa asiassa ja käyttää Siradin vuoroa omiin pedagogisiin tarkoituksiinsa: rohkaista oppilaita puhumaan. Opettaja poimii keskustelusta ne vuorot ja tulkintavaihtoehdot, jotka edistävät hänen omaa agendaansa (Tainio 2005). Hän siis orientoituu samalla suhteeseen oppilaiden kanssa ja omaan pedagogiseen rooliinsa kielenopettajana (Piirainen-Marsh 2011). Tästä alkaen keskustelu, johon opettajan ja Siradin lisäksi osallistuu myös Siradin kanssa vastakkaisen mielipiteen omaksuva Said (r. 9), joka käyttää puhuttelutermiä jotakuinkin päinvastaisessa joskin yhtä lailla affektisessä tehtävässä: ilmaisemassa kannatustaan opettajalle.

Tehtävän välttelyn ja opettajan arvostelun lisäksi oppilaat voivat vastustaa opettajan agendaan väsymyksen ilmauksilla. Myös ne voidaan kehystää humoristisiksi performansseiksi (Cekaite 2009), joiden tarkoituksena on viihdyttää muita osallistujia. Performanssin esittäjä ei kuitenkaan aina välittömästi hyväksy sen käsittelyä huumorina. Seuraavassa esimerkissä näkyy osa pitkäkököä valitusjaksoa, jonka aikana Dilton ilmaisee äärimmäistä väsymystä sekä kielellisin että ei-kielellisin keinoin. Kun opettaja nauraa Diltonille, tämä moittii häntä. Moitevuoro sisältää puhuttelutermin. Ryhmä on juuri lopettanut tehtävän tarkistuksen, ja opettaja haluaa pyyhkiä tekstin taululta tehtävän jälkeen, mutta Cecilia on vielä kopioimassa tehtävää omaan vihkoonsa. Syntyy suvantokohta, jonka aikana Dilton ottaa vuoron.

Esimerkki 3.13. Kebab (9. luokka, Modukset)

- | | |
|------------|--|
| 01 | (3.0) OPETTAJA LAITTAA SIENEN PAIKOILLEEN JA
MENEÄ PAIKALLEEN ISTUMAAN, KATSE PAPEREIHIN |
| 02 Dilton: | °(#mä haluu#,) (0.8) mä haluun (.) men#nä jo#. (.)
{NOJAA TAAKSE PÄÄ KENOSSA, KATSE ETEEN,
HYPISTELEE KAULAKORUAAN
{AGNESIN KATSE DILTONIIN |
| 03 | (päästä) pois.° |
| 04 | (1.0) |

⁷⁷ Jännittävämmäksi lopuksi Sirad ehdottaa myöhemmin sellaista, jossa tyttö olisi Hämeenlinnan sijasta karannut Amerikkaan. Kaiken kaikkiaan Sirad tuntuu kuitenkin pitävän tarinaa kiinnostavana: sekä ennen tätä katkelmaa että sen jälkeen Sirad kysyy opettajalta muun muassa, perustuuko teksti tositapahtumiin ja mistä tarinan rouva tiesi, että tyttö oli karannut. Lisäksi hän kertoo tekstin tapahtumiin rinnastuvan tarinan omasta elämästään.

05 Dilton: °#mä haluun# käydä kebabilla.°
 {OPETTAJA VILKAISEE KUVAAJAA
 HYMYILLEN
 {CECILIAN KATSE DILTONIIN

06 Cecilia: hi hi hi
 {CECILIAN KATSE KIRJAAN
 {OPETTAJAN KATSE LUOKKAAN, HYMYILEE
 {AGNESIN KATSE OPETTAJAAN

07 Opettaja: hh .hh hh .hh
 {DILTON HYMYILEE NOPEASTI
 {AGNES HYMYILEE
 {OPETTAJAN KATSE PAPERIEIHIN
 {OPETTAJA LAKKAA HYMYILEMÄSTÄ
 {AGNES LAKKAA HYMYILEMÄSTÄ

08 Sibel: (---)
 {KÄVELEE TOISELLE PAIKALLE

09 Dilton: -> älä naura Tarja. (.) ku mullo raska päivä tänää.
 {OPETTAJAN KATSE DILTONIIN

10 Opettaja: eksä oo koulussa syöny=ai niin ku se oli se hernekeitto.
 {KATSE PAPERIEIHIN

Diltonin vuorot (r. 2–3 ja 5) sisältävät useita elementtejä, jotka ohjaavat tulkitsemaan vuorot huumoriksi. Ensinnäkin vuorot ovat sisällöltään odotuksenvastaisia: oppilaat eivät saa lähteä pois tai kebabille kesken päivää, etenkin kun oppitunti on vasta puolivälissä. Lisäksi ne on tuotettu äärimmäistä väsymystä ilmaisevalla tavalla. Dilton puhuu hiljaisella, paikoitellen narisevalla äänellä ja hyvin hitaasti, pitäen taukoja sanojen välissä. Myös hänen asentonsa ja eleensä ilmaisevat uupumusta: hän nojaa taaksepäin ja taivuttaa päätään sivulle, ikään kuin hän olisi tippumassa tuolilta. Lisäksi hän hypistelee kaulakoruaan, mikä lisää kyllästyneisyyden vaikutelmaa. Vuorojen odotuksenvastaisuus yhdistettynä liioiteltuun väsymyksen ilmaisuun ohjaa tulkitsemaan vuorot humoristisiksi. Vuoroja ei ole eksplisiittisesti kohdistettu kenellekään: Diltonin katse on suunnattu eteenpäin, luokan etuosaan. Vuorot eivät myöskään projisoi erityistä responssia; kyseessä on irrallinen, topiikkiin liittymätön kommentti. Opettaja ja kaksi oppilasta (Cecilia ja Agnes) kuitenkin reagoivat ja käsittelevät Diltonin vuoroja humoristisina: he hymyilevät ja nauravat (r. 5–7). Toisaalta on myös mahdollista, että he tulkitsevat Diltonin vuorot vakaviksi mutta osoittavat pitävänsä niitä huvittavina. Diltonin vuoro ei saa kuitenkaan varsinaista jatkoa: sekä Cecilia että opettaja kääntävät katseensa alas eivätkä ota vuoroa. Opettaja ei korosta toiminnassaan opettajan roolia: hän nauraa (muiden osallistujien tavoin) eikä esimerkiksi käsittele Diltonin aiempaa vuoroa itselleen kohdistettuna pyyntönä päästää tämä tunnilta aikaisemmin.

Dilton reagoi nauruun kahdella tavalla. Hänen kasvoillaan käy hetkellinen hymy (r. 7), mutta ilme muuttuu heti vakavaksi uudelleen. Yhtäkkinen huvittuneisuuden ilmaus voi indikoida leikillistä asennetta oppilaan juuri ilmaisemaan väsymykseen; äkillinen muutos affektisessa asennoitumisessa voi viitata siihen, että edeltäväkin jakso oli vakavaksi naamioitua huumoria (Cekaite 2009). Tätä nopeaa hymyä voi siis pitää evidenssinä siitä, että Dilton on puhunut ei-

vakavassa moodissa. Kun opettaja on lakannut nauramasta ja suuntautuu uudelleen papereihinsa, Dilton kuitenkin puhuttelee opettajaa vakavalla ilmeellä ja neutraalilla äänensävyllä. Dilton pyytää tätä olemaan nauramatta (r. 9). Hän puhuttelee opettajaa etunimellä; puhuttelutermin seuraa kielteistä imperatiivia. Oppilaan rooliin ei periaatteessa kuulu käskyjen antaminen opettajalle, ja siksi oppilaiden opettajalle osoittamat kielteiset imperatiivit ovat jossain määrin vastoin luokkahuoneen normeja; tästä syystä ne voidaan usein tulkita huumoriksi (Cekaite & Aronsson 2004: 384). Aineistossani niihin yhdistyy usein puhuttelutermin, joko vuoron keskellä tai sen lopussa. Vuoro ei sisällä huumorin merkkejä. Näennäisesti vakavalla vuorolla Dilton jatkaa humoristista sekvenssiä,⁷⁸ joka perustuu teeskenneltyyn vakavuuteen.

Nauramalla vakavaksi muotoillulle vuorolle opettaja ja Cecilia ovat uhanneet Diltonin kasvoja. Kiusoitteluun vastataan usein vakavassa moodissa (Drew 1987); Dilton siis käsittelee opettajan naurua reaktiona vakavaan vuoroon. Puhuttelutermin on sijoittunut vuoron loppuun. Vastanottajan yksilöiminen voi tässä tapauksessa olla tarpeen, koska opettaja ei ole ainoa, joka nauroi. Toisaalta Diltonin katse on suunnattu eteenpäin, kun taas toinen nauraja, Cecilia, istuu hänen takanaan. Opettajan huomion kiinnittäminen voi myös olla tarpeen, koska opettaja katsoo tässä vaiheessa papereitaan. Jos puhuttelu toimisi ensisijaisesti huomion kiinnittämisen tai vastanottajan yksilöimisen tehtävänä, se sijoittuisi kuitenkin todennäköisemmin vuoron alkuun (Lerner 2003). Vuoronloppuista puhuttelua käytetään usein moitteen yhteydessä (VISK § 1078). Puhuttelutermin käyttö tuntuukin tässä liittyvän pikemminkin affektin ilmaisemiseen: tässä tapauksessa teeskennellyn loukkaantumisen osoittamiseen.⁷⁹ Dilton ilmaisee kielteistä asennetta ja kritisoi opettajan aiempaa toimintaa. Se, että Dilton käyttää opettajan etunimeä, voi liittyä siihen, että nyt puhutaan henkilökohtaisista asioista, ei koulutyöstä – Dilton puhuu siis opettajalle yksityishenkilönä enemmän kuin institutionaalisessa roolissa. Tämä voi liittyä myös siihen, miten opettaja asemoi itsensä Diltonin vuorojen jälkeen nauramalla oppilaiden mukana. Puhuttelu voi siis toimia välineenä myös institutionaalisten roolinormien rikkomiseen. Dilton ei haasta opettajan institutionaalista auktoriteettia vaan ilmaisee erimielisyyttä henkilökohtaisemmalla tasolla. Samalla hän kuitenkin leikittelee institutionaalisten roolien hierarkialla. Toisaalta koska Diltonin vuoro on tuotettu ei-vakavassa kontekstissa, vuoro näyttäytyy pikemminkin henkilökohtaisena humoristisena kontaktina kuin todellisena moitteena ja rakentaa näin myönteistä suhdetta opettajan ja Diltonin välille.

Tämän jälkeen Dilton perustelee edellisen vuoronsa vakavuutta päivänsä raskaudella eli esittää valituksen, joka on edelleen suunnattu opettajalle (r. 9). Vastauksessaan (r. 10)

⁷⁸ Myös katkelman jatko viittaa siihen, että Dilton puhuu ei-vakavassa moodissa: tämän jakson lopussa (n. 30 sekuntia myöhemmin) Dilton nauraa.

⁷⁹ Tämän voi rinnastaa puhuttelun käyttöön poliitikkojen haastatteluissa vilpittömän, ”sydäimestä” tulevan puheen merkinä (Clayman 2010). Diltonin tapauksessa puhuttelun käyttö merkitsee jälkikäteen edeltävän vuoron vilpittömäksi puheeksi; vilpittömyyden voi tosin tulkita tässä kontekstissa olevan teeskenneltyä.

opettaja asettuu samanmieliseen asemaan ja ottaa Diltonin valituksen käsittelyyn. Hän omaksuu saman (ainakin näennäisesti) vakavan moodin ja kysyy Diltonilta lounaasta. Hän kuitenkin muuttaa vuoronsa suuntaa osoittamalla partikkelilla *ai niin* muistaneensa yhtäkkiä jotakin (VISK § 859), tässä tapauksessa sen, ettei Dilton pidä hernekeitosta. Viittaamalla tähän yhteisesti jaettuun tietoon opettaja osaltaan rakentaa myönteistä suhdetta Diltonin kanssa ja osoittaa ymmärtävänsä tämän valituksen perusteen. Myötäilemällä Diltonia opettaja tekee suhdetyötä: oppilaille on tärkeää, että he tulevat kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Jopa teeskennellyn valituksen takana voi piillä todellisia ongelmia, jotka on otettava huomioon. Henkilökohtaiset suhteet toimivat pohjana myös pedagogiselle toiminnalle, ja toisaalta henkilökohtaisten asioiden käsittelyn harjoittelemisen voi myös katsoa kuuluvan S2-oppituntien tavoitteisiin. Huumori tuo tilanteeseen monitulkintaisuutta, joka helpottaa mahdollisesti arkaluonteisten asioiden käsittelyä. Puhuttelutermien käyttö siis lieventää opettajalle esitettyä moitetta (Norrick & Bubel 2009; Rendle-Short 2007: 1518; Brown & Levinson 1987: 108). Se toimii (muiden elementtien lisäksi) kontekstivihjeenä, joka ohjaa tulkitsemaan vuoron ei-vakavassa moodissa.

Osallistumiskehikon näkökulmasta on mielenkiintoista, että merkitsemällä puheensa eksplisiittisesti opettajalle suunnatuksi oppilaat itse asiassa aktivoivat tulkintakehyksen, jossa puhe on tarkoitettu erityisesti muiden oppilaiden muodostaman yleisön kuultavaksi. Alleviivaamalla puhuvansa opettajalle (kun tämä on muutenkin selvää) oppilaat asettavat vuoronsa uuteen tulkintakehykseen, jossa vuoro nähdään ei-vakavana toimintana: oppilaat itse asiassa teeskentelevät puhuvansa opettajalle. Tämä monitulkintaisuus toimii kahteen suuntaan: toisaalta se tekee vuorosta muulle yleisölle suunnatun performanssin (Rampton 2006: 163), toisaalta se rakentaa henkilökohtaista, myönteistä suhdetta opettajaan. Esimerkeissä 3.11.–3.13. huumorin monitulkintaisuus mahdollistaa jälleen useampien tulkintavaihtoehtojen mukana pitämisen affektisessä kontekstissa, jolloin opettaja ja oppilaat voivat käsitellä potentiaalisesti arkaluonteisia asioita ilmapiirin vaarantumatta. Samalla performanssi palvelee muita tarkoituksia: viihdyttämällä muiden oppilaiden muodostamaa yleisöä oppilas vahvistaa ryhmän yhteisöllisyyttä ja parantaa omaa sosiaalista asemaansa (ks. myös Goodwin 1990: 142; ks. luku 5).

Tässä alaluvussa (3.2) on tarkasteltu opettajan puhuttelua osana oppilaiden aloitevuoroja. Oppilaat merkitsevät aloitevuoronsa sekvenssien rajakohdissa vuoronalkuisella puhutteluterminillä; erillistä puhuttelutermiä eli kutsua käytetään silloin, kun oppilaan aloite keskeyttää meneillään olevan puheen. Oppilaat käyttävät opettajan puhuttelua myös agendaa vastustaessaan merkitsemään puhettaan humoristiseksi performanssiksi.

3.3 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten oppilaat käyttävät huomion kiinnittämisen keinoja opettajalle puhuessaan. Oppilaiden käyttämistä keinoista olen käsitellyt erityisesti viittaamista ja puhutteluilmauksen käyttöä. Opettajan huomion kiinnittäminen on S2-oppilaan kannalta suorastaan välttämätöntä: jos oppilas ei jollain tavoin erotu muista ja saa opettajaa

asettumaan puheensa vastaanottajaksi, hänen on lähes mahdotonta osallistua luokkahuonekeskusteluun täysipainoisesti eli myös polttopisteessä olevana puhujana. Luokkahuoneen moniulotteisessa vuorovaikutuskontekstissa tarvitaan monipuolisia huomionkiinnityskeinoja ja taitoa käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti. Huomion kiinnittäminen on tarpeen sekä silloin, kun oppilas kilpailee vuorosta yhdessä muiden kanssa, että silloin, kun oppilas haluaa tehdä aloitteen keskustelussa. Tilanteissa, joissa oppilaat kilpailevat vastausvuorosta, kaikkia huomion kiinnittämisen keinoja käytetään ja usein myös yhdistellään tehon lisäämiseksi. Näin oppilaat pyrkivät maksimoimaan mahdollisuutensa saada opettajalta seuraavan puhujan paikka. Kilpailua esiintyy myös tilanteissa, joissa muut oppilaat haastavat vastausvuorossa olevan oppilaan oikeuden vuoron pitämiseen.

Viittaaminen on luokkahuoneessa tyypillinen tapa kiinnittää opettajan huomio vuoron pyytämiseksi. Mikrotason analyysi yksittäisistä katkelmista osoittaa, miten hienovarainen ja monivivahteinen vuorovaikutuskeino viittaaminen on ja miten oppilaat käyttävät sitä monipuolisesti tilanteen etenemistä myötäillen. Varsinaisen vuoron pyytämisen lisäksi viittaamalla voi muun muassa osoittaa osallistumistaan silloinkin, kun ei ole todennäköinen seuraava vastaaja, ja legitimoida oma-aloitteisesti otettua vuoroa. Viittaamiseen rinnastuvat myös verbaaliset vuoronpyynnöt. Käyttäessään verbaalista vuoronpyyntöä oppilas samanaikaisesti rikkoo luokkahuonekeskustelun vuorottelunormeja ja orientoituu niihin: hän ottaa vuoron mutta ei anna vastausta ilman opettajan lupaa. Nämä kaksi keinoa täydentävät toisiaan: viittaaminen on norminmukainen tapa toimia eikä häiritse opetusta, mutta erityisesti opettajan katseen ollessa suunnattuna muualle verbaalinen vuoronpyyntö tai muu äänellinen huomionkiinnityskeino on tarpeen. Kaiken kaikkiaan oppilaat ajoittavat huomion kiinnittämiset keinot tarkoituksenmukaisesti ja valitsevat sopivan keinon tai keinojen yhdistelmän tilanteen mukaan.

Opettajan puhuttelua käytetään monipuolisesti sekä varsinaiseen huomion kiinnittämiseen että erilaisiin sosiaalisiin tarkoituksiin. Puhuttelusanalla ei ole erillistä kiinteää merkitystä tai funktiota, vaan se saa merkityksensä aina kontekstissa. Usein eri funktiot kietoutuvat yhteen samassa ilmauksessa. Lisäksi puhuttelu on muiden kontekstivihjeiden tavoin joustava vuorovaikutuskeino, jonka avulla voi eri konteksteissa ilmaista jopa vastakkaisia asioita. Puhutteluilmauksen sijainnilla vuorossa on merkitystä. Vuoronalkuisena se yleensä varmistaa vastaanottajan huomion. Huomion saamista käsitellään ongelmattomana, kun puhuttelu on prosodisesti liitetty muuhun vuoroon, ja ongelmallisena, kun sitä käytetään erillisesti niin sanottuna kutsuna. Vuoron keskellä tai lopussa esiintyvät puhuttelut taas ilmaisevat tyypillisesti puhujan asennetta tai affektia, ja niitä käytetään muun muassa humoristisissa performansseissa.

Oppilaat käyttävät siis huomion kiinnittämisen keinoja myös silloin, kun heillä on jo opettajan huomio ja mahdollisesti jopa puheenvuoro: tällöin he voivat samoilla keinoilla merkitä vuoronsa esimerkiksi sisällöltään tai funktioltaan odotuksenvastaiseksi. Huomion kiinnittämisen tavoitteena voi siis olla paitsi se, että opettaja asettuu vastaanottajaksi, myös se, että opettaja monitoroi vuoron sisältöä erityisen tarkkaan tai tulkitsee sitä uudessa,

aiemmasta ja odotuksista poikkeavassa tulkintakehyksessä. Vastaanottajan tulkintaa ohjaavana kontekstivihjeenä puhuttelusana toimii myös affektisten vuorojen yhteydessä. Usein affektisuus liittyy luokkahuonekeskustelussa huumoriin: huumori tuo tilanteisiin monitulkintaisuutta, joka mahdollistaa myös arkaluonteisten asioiden esiin tuomisen ja niiden käsittelyn. Puhuttelusana ohjaa osaltaan sekä ensisijaista vastaanottajaa että yleisöä tulkitsemaan vuoron ei-vakavaksi. Tämän keinon avulla oppilaat voivat ilmaista kritiikkiä opettajaa kohtaan joustavasti ja ilmapiiriä vaarantamatta.

4 Toisen oppilaan vuoron käyttäminen osallistumisen resurssina

Kuten aiemmissa luvuissa olen osoittanut, yksittäisen oppilaan osallistumismahdollisuuksia luokkahuoneessa rajoittaa muun muassa opetuskeskustelun rakenne. Erityisesti plenaariopetuksessa vuorottelu on usein säädeltyä ja opettajajohtoista, mutta myös opetuskeskustelut pohjautuvat yleensä kolmiosaiseen opetussykliin, jolloin lähtökohta on se, että oppilaille jää täytettäväksi toisen position vuoro ja sen ottaa periaatteessa yksi oppilas kerrallaan (ks. luku 2). Oppilaat voivat vaikuttaa osallistumismahdollisuuksiinsa kilpailemalla vastausvuorosta ja hakemalla opettajan huomiota omille aloitteilleen, kuten edellisessä luvussa todettiin. Tässä luvussa käsitellään toisenlaisia keinoja omien osallistumismahdollisuuksien lisäämiseen: keskusteluun osallistumista toisen oppilaan vastausvuoroa hyödyntämällä.

Tässä luvussa pyrin selvittämään, miten oppilaiden vuorot tarjoutuvat toisten oppilaiden vuorovaikutusresursseiksi. Tarkastelen tilanteita, joissa oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti toisen oppilaan vastausvuoron⁸⁰ jälkeen. Vuoro asettuu aina jonkinlaiseen suhteeseen edeltävään, toisen oppilaan tuottamaan vuoroon: se voi rakentua edellisen vuoron varaan jatkamalla samaa vastausehdotusta tai esittämällä uuden, edellisestä vuorosta eriävän vastausehdotuksen. Edeltävän vuoron varaan rakentuminen voi ilmetä ensinnäkin kierrätyksenä, jolloin oppilaat käyttävät edeltävää vuoroa tai sen osia omassa vuorossaan. Useimmiten kierrättämiseen sisältyy kierrätetyn elementin muokkaamista. Oppilaat voivat myös täydentää toisiaan rakentamalla lausumia tai muita merkityskokonaisuuksia yhdessä niin, että eri oppilaat tuottavat osia samasta kokonaisuudesta. Tulemalla mukaan keskusteluun toisen oppilaan vuoron jälkeen oppilaat muokkaavat luokkahuonekeskustelun vuorottelujärjestelmää ja osallistumiskehikkoa. Tässä luvussa tarkastellut vuorot ovat edelleen ensisijaisesti opettajalle kohdistettuja, mutta samalla oppilaat suuntautuvat selvemmin toisiinsa kuin edellisen luvun esimerkeissä: he asettuvat aktiivisesti toistensa puheen vastaanottajiksi ja jakavat puhujan roolia. Tällöin oppilaiden puhetta voidaan pitää jossain määrin yhdessä tuotettuna. Tarkoitukseni on tutkia yhdessä tuotettua puhetta oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Luvun tavoitteena on luoda kokonaiskuva siitä, miten oppilaat jakavat puhujan roolia ja millaisessa suhteessa oppilaiden vuorot tällöin ovat toisiinsa.

Yhdessä tuotetun puheen tutkimuksella on pitkät perinteet muun muassa keskusteluanalyysin sekä kielenomaksumisen ja dialogisen syntaksin tutkimuksen kentillä.

⁸⁰ Kaikki tämän luvun esimerkit käsittelevät kolmiosaisia opetussyklejä, ja tarkastelun kohteena ovat siis nimenomaan oppilaiden vastausvuorot. Vastausvuorot ovat tyypillinen sekventiaalinen konteksti tässä luvussa käsitellyille yhdessä puhumisen keinoille, mutta samoja ilmiöitä on löydettävissä muistakin konteksteista.

Voidaan myös sanoa, että keskustelunanalyysin näkökulmasta kaikki merkitykset ja identiteetit ovat viime kädessä vuorovaikutuksessa yhdessä tuotettuja (ks. esim. Markee & Kasper 2004: 493–496). On siis tarpeen määritellä tarkemmin, mitä yhdessä tuotetulla puheella tässä työssä tarkoitetaan. Käsittelen tässä luvussa yhdessä puhumista sekventiaalisena ilmiönä, mikä tarkoittaa, että keskustelijoiden yhteistyö ilmenee vuoro vuorolta keskustelun edetessä,⁸¹ ja rajaan tarkastelun tilanteisiin, joissa yhdessä tuotettu puhe on suunnattu ensisijaisesti kolmannelle osapuolelle. Tästä näkökulmasta yhdessä puhumista on tutkittu keskustelunanalyysin keinoin muun muassa monenkeskisissä arkikeskusteluissa ja haastattelu-, kokous- sekä ryhmäterapiatilanteissa, joissa kaksi (tai useampi) osallistujaa kertoo yhdessä jotakin kolmannelle (tai useammalle) osapuolelle tai vastaa kolmannen osapuolen kysymyksiin (mm. Hayashi, Mori & Takagi 2002; Szczepek Reed 2006: 179–188; Tainio 2000; Kangasharju 1998; Halonen 2002: 159–178; Lerner 1992).⁸² Vastaaminen ja kertominen ovat toimintoja, joita omassa aineistossanikin tehdään usein jonkinlaisena tiiminä jaetun tiedon pohjalta yhdessä tuotetun puheen avulla; lisäksi oppilaat tuottavat yhdessä muun muassa leikillistä puhetta, kuten vitsailua. Luokkahuonevuorovaikutuksen erityispiirteet vaikuttavat kuitenkin siihen, miten oppilaat tuottavat puhetta yhdessä: merkitystä on muun muassa luokkahuoneen tyypillisen vuorottelukäytännön ja osallistumiskehikon asettamilla odotuksilla.

Aluksi esittelen aiemman tutkimuksen pohjalta niitä yhdessä tuotettujen vastausten esiintymiskonteksteja ja keinoja, joiden avulla oppilaiden on havaittu rakentavan vuoronsa edeltävän, toisen oppilaan vuoron varaan (luku 4.1). Tämän jälkeen perehdyn tarkemmin kolmeen omalle aineistolleni tyypilliseen yhdessä tuotettuun puheeseen liittyvään ilmiöön, joilla on erityistä merkitystä sille, millaiseksi ympäristöksi luokkahuone muotoutuu oppimiskontekstina ja sosiaalisena kontekstina. Käsittelen ensin tilanteita, joissa etsitään täsmällistä vastausta opettajan kysymykseen (luku 4.2). Oppilaiden tuottamat vastausehdotukset ovat periaatteessa itsenäisiä mutta asettuvat samalla suhteeseen edeltävän vuoron kanssa: oppilaat käyttävät vastauksissaan samoja elementtejä ja esittävät niistä juontuvia vaihtoehtoisia vastauksia muokkaamalla tai täydentämällä niitä. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tilanteita, joissa oppilaat täydentävät toistensa vastauksia kerrontatehtävissä (luku 4.3). Tällöin he rakentavat vastausta yhdessä yhteiseen päämäärään pyrkien. Lopuksi tutkin jaksoja, joissa oppilaat hyödyntävät toistensa vastausvuoroja leikillisin tarkoituksin, esimerkiksi vitsaillen ja toisiaan kiusoitellen (luku 4.4). Tällöin jälkimmäinen vuoro ei enää toimi vastausvuorona.

⁸¹ En siis tarkoita yhdessä puhumisella samanaikaista (päällekkäis)puhuntaa. Raja päällekkäisten ja peräkkäisten vuorojen välillä ei kuitenkaan ole selvä: on esimerkiksi mahdotonta sanoa tarkasti, missä vaiheessa kyse on vielä ”yhteen ääneen” tuotetuista, identtisistä vuoroista ja missä vaiheessa toistosta. Lisäksi molemmat yhdessä puhumisen tavat perustuvat usein projisointiin, jonka avulla puhuja voi esimerkiksi jatkaa edeltävää vuoroa joko päällekkäispuhuntana alkuperäisen puhujan kanssa tai alkuperäisen puhujan lopetettua puheensa.

⁸² Luokkahuonekontekstissa yhdessä puhumista on tähän mennessä käsitelty pikemminkin päällekkäispuhunnan näkökulmasta kuorovastausten ja kollektiivina puhumisen yhteydessä (Margutti 2006; ks. myös Jones & Thornborrow 2004: 418–419; Lerner 2002; 1995; 1993; Markee 2000: 96; ks. kuitenkin Pallotti 2001).

4.1 Yhdessä vastaamisen kontekstit ja keinot

4.1.1 Avoimiksi tulkitut vastausvuorot

Jo aiemmin on tuotu esiin se, että ottamalla oma-aloitteisen vuoron toisen oppilaan vastausvuoron jälkeen oppilas rikkoo keskustelun odotuksia kahdella tavalla. Ensinnäkin on luokkahuonevuorovaikutuksen yleisten vuorottelukäytäntöjen mukaista, että oppilaan vastauksen jälkeen seuraavan vuoron ottaa opettaja (ks. esim. McHoul 1978). Toiseksi sekvenssijäsennyksen kannalta kolmiosaisen opetussyklin keskimäinen vuoro eli oppilaan vastausvuoro synnyttää odotuksen opettajan palautevuorosta (ks. esim. Mehan 1979: 54). Luokkahuonekeskustelussa – niin plenaariopetuksessa kuin opetuskeskustelussa – ei kuitenkaan ole poikkeuksellista, että oppilaat ottavat peräkkäisiä vuoroja, myös opettajan kysymyksiin vastatessaan. Ko (2005) on tutkinut tilanteita, joissa kaksi tai useampia opiskelijoita vastaa opettajan kysymykseen. Hän osoittaa, että korealaisten aikuisopiskelijoiden englanti vieraana kielenä -tunnilla tuottamat vastaukset eivät läheskään aina rajoitu yhteen vastausvuoroon vaan ne voidaan rakentaa kollektiivisesti; yhdessä tuotettuja vastauksia voi hänen aineistonsa perusteella pitää vakiintuneena vuorovaikutuskäytänteenä kielenopetuksessa. Ruuskanen (2007: 99–102) on havainnut saman ilmiön aikuisopiskelijoiden suomi toisena kielenä -tunnilla: myös hänen aineistossaan on yleistä, että useampi opiskelija tarjoaa perätysten vastauksia opettajan esittämään kysymykseen. Vaikka omassa aineistossani vuorottelu on monelta osin säädellympää kuin edellä mainituissa aikuisryhmissä, myös yläkoulun oppilaat osallistuvat vastaamiseen usein yhdessä: kolmiosaisen opetussyklin keskimäinen osa täyttyy peräkkäin ja osittain päällekkäinkin esitetyistä vastausehdotuksista, joiden voidaan nähdä kehittyvän kohti toivotunlaista, opettajan hakemaa vastausta (ks. Ruuskanen 2007: 102). Kun useammat oppilaat pyrkivät vuoroissaan vastaamaan samaan kysymykseen, he ikään kuin jakavat vastaajan roolin. Vastausvuoro voidaan siis nähdä paikkana, jonka täyttäjänä voi olla joko yksi tai useampi oppilas.

Kaikki vastauspositiot eivät yhtä todennäköisesti täyty yhdessä tuotetulla puheella. Kon (2005: 80) mukaan yhteisvastaukset sijoittuvat tyypillisesti sellaisiin kohtiin, joissa opettajan kysymys on kohdistettu kaikille yhteisesti. Nikula (2007: 191) on tehnyt yläkoulun englanninkielisestä aineenopetuksesta eli CLIL-oppitunneista saman havainnon: yhteistyössä tuotettu vastaus sijoittuu kohtaan, jossa opettaja ei ole nimennyt ketään vastaajaksi. Nikulan mukaan yhdessä tuotettu vastaus osoittaa, että vastaamisen ei katsota olevan vain yhden oppilaan vastuulla. Tämä kaikkien osallistujien toiminnan merkitystä korostava näkökulma on mielestäni tärkeä: kyse ei ole niinkään siitä, miten (tai kenelle) opettaja on esittänyt kysymyksen, vaan siitä, miten oppilaat tulkitsevat tilanteen. Valtaosa ainakin oman aineistoni opettajien kysymyksistä on alun perin kohdistettu oppilaille yhteisesti. Jos oppilaat opettajan kysymyksen jälkeen pyytävät vuoroa esimerkiksi viittaamalla, tämä nimeää vastaajan. Toisinaan oppilaat kuitenkin ryhtyvät vastaamaan oma-aloitteisesti ja ”ohittavat” vastausvuoron antamissekvenssin kokonaan. Yhdessä tuotettuja vastauksia esiintyy aineistossani myös tilanteissa, joissa vuorottelusta on sovittu etukäteen tai joissa

vastausvuoro on alun perin annettu yksittäiselle oppilaalle: oppilaat voivat ottaa vastausvuoron oma-aloitteisesti, jos he tulkitsevat edeltävän, vastausvuorossa olevan oppilaan vastanneen väärin tai puutteellisesti (Ko 2005: 82; ks. myös luku 3.1.2). Oppilaat voivat siis omalla toiminnallaan osoittaa, milloin he ovat tulkinneet tilanteen sellaiseksi, että opettajan kysymykseen vastataan oma-aloitteisesti – mahdollisesti yhteistyössä –, ja milloin taas sellaiseksi, että yksittäinen vastaaja nimetään erikseen; opettajalla on melko vähän vaikutusvaltaa asiaan (ks. myös Ko 2005: 100). Oppilaiden oma-aloitteisia vastauksia suosiva konteksti tuntuu siis suosivan myös yhdessä tuotettua puhetta.

Vaikka oppilaiden oma-aloitteiset vuorot ovat yleisiä luokkahuonevuorovaikutuksessa (Sahlström 1999: 123; Karvonen 2007), oppilaiden vuoronpyyntöjen ja oma-aloitteisten vastausten suhdetta ei vielä ole tutkittu perusteellisesti. Lehtimaja (2007) on selvittänyt, miten oppilaiden näkemys opettajan kysymyksen asemasta työjärjestyksessä vaikuttaa siihen, mitä strategiaa oppilas käyttää vastausvuoron pyytämiseen. Hän osoittaa, että oppilaat merkitsevät viittaamalla keskustelun siirtymäkohtia esimerkiksi kirjallisten tehtävien kohdasta toiseen siirryttäessä; saman tehtävänkohdan aikana taas keskustelu etenee usein spontaanimminkin oma-aloitteisten vuorojen avulla (ks. myös luku 3.1.2). Samaan tapaan oppilaat myös erottelevat viittaamalla suullisissa kerrontatehtävissä pääkysymykset lisäkysymyksistä ja keskustelun pääraiteen sivuraiteesta. Tehtävänkohtien käsittelyn aikana esitettävät lisäkysymykset sekä yhteisen keskustelun sivupolut ovat siis esimerkkejä konteksteista, jotka suosivat yhteistyössä rakennettuja vastauksia.

Oppilaiden toiminta opettajan kysymyksen jälkeen vaikuttaa siis ratkaisevasti siihen, miten vastaaja valikoituu. Oppilaiden tavasta osallistua vuorovaikutukseen neuvotellaan kuitenkin jatkuvasti. Kon aineistossa (2005: 90) opettaja yleensä salli yhdessä tuotetut vastaukset: kaikki oppilaat saivat mahdollisuuden ottaa vuoron vastatakseen opettajan kysymykseen. Osittain tämä voi liittyä siihen, että vastaukset olivat yleensä lyhyitä (mt: 104). Myös Ruuskanen (2007: 116) toteaa, että opettajan tapaan suhtautua oppilaiden vastausehdotuksiin vaikuttaa se, että hänen tarkastelemissaan tilanteissa etsittiin yleensä yksittäisiä sanoja tai sananmuotoja. Lisäksi hän toteaa, että oppilailla oli luokan yhteisissä säännöissä määritelty lupa korjata toisten vastauksia. Omassa aineistossanikin opettaja usein sallii peräkkäiset tai päällekkäiset vastaukset ja toisinaan jopa kehottaa muita oppilaita ”auttamaan”, jos vastaamisessa on ongelmia. Yhdessä puhumista ei siis läheskään aina käsitellä ongelmana.

Joskus aineistoni opettajat taas hillitsevät yhdessä tuotettua puhetta pyrkimällä palauttamaan vuorottelun ja osallistumiskehikon kohti prototyypisempää opetuskeskustelua. Opettajan puuttumista vastausvuorojen jakautumiseen on käsitelty aiemmin muun muassa työrauhan ja päällekkäispuhunnan näkökulmasta (Ristevirta 2007; Sahlström 2008); tällöin häiriötekijäksi on mainittu etenkin liika melu. Toinen näkökulma, joka on nostettu esiin, on opettajan puuttuminen niin sanottuun sotkuiseen vuorovaikutukseen (Sahlström 2008: 464). Myös Kon (2005: 102) mukaan opettaja puuttuu toisinaan – vaikkakin harvoin – asiaan, jos oppilaiden yhteisen orientaation lopputulema (*completion point*) ei selviä (mt: 101). Tällöinkin kyse on useimmiten pikemminkin päällekkäispuhunnan aiheuttamista ongelmista kuin siitä,

millaisessa suhteessa oppilaiden vuorot ovat toisiinsa. Useimmissa oman aineistoni tapauksissa kyse on kuitenkin lähinnä siitä, että opettaja orientoituu nimenomaan säilyttämään vastausvuoron alkuperäisellä vastaajalla, jolloin hän joko ohittaa muiden perätysten tuottamat – vaikka selkeätkin – vastausehdotukset tai kehottaa muita eksplisiittisesti antamaan tilaa vastaajalle (ks. Ruuskanen 2007: 107; ks. luku 3.1.2). Tämän luvun tarkoitus on kuitenkin keskittyä kuvaamaan yhdessä vastaamista oppilaiden toiminnan näkökulmasta, ei opettajan.

4.1.2 Edeltävän vastausehdotuksen kierrätys, muokkaaminen ja täydentäminen

Edeltävän puhujan vuoron hyödyntämistä ja kielellisten resurssien jakamista monenkeskisessä keskustelussa on tutkittu aiemmin muun muassa syntaksin, toiminnan ja oppimisen näkökulmista. Näistä toiminnan näkökulma on lähimpänä omaa työtäni, mutta syntaksia sivuan yhdessä puhumisen keinojen yhteydessä ja oppimista pohdin tulosten merkityksen kannalta. Toiminnan näkökulmasta merkittäviä ovat olleet etenkin tutkimukset yhdessä puhumisesta tiimiytymisen osoituksena.⁸³ Opettajan kysymyksiin vastaavien oppilaiden voi myös ajatella muodostavan tiimejä sen mukaan, miten he rakentavat vastausehdotuksia: sitoutuvatko he edellisen ehdotuksen kehittelyyn vai asemoivatko he itsensä vaihtoehtoisen vastausehdotuksen esittäjäksi. Kangasharjun (1998) kokousaineistossa osallistujat käyttivät edellisen puhujan vuoroa resurssina osoittaessaan samanmielisyyttä tämän kanssa muun muassa toistamalla, täydentämällä ja jatkamalla tämän puhetta (ks. myös Aoki ym. 2006: 399). Sitoutuneisuutta edeltävään puhujaan ilmaistiin myös kannatusta osoittavilla responssipartikkeleilla ja ei-kielellisillä keinoilla (katseella, nyökkäyksillä ym.). Samoja keinoja käyttävät myös oppilaat vastausehdotuksen yhteisyyden ilmaisemiseksi. Toisaalta oppilaat käyttävät samoja keinoja myös vaihtoehtoisten vastausten esittämiseen ja toisen oppilaan vastauksen leikilliseen kommentointiin. Tulkinta oppilaan vuorosta suhteessa edeltävään, toisen oppilaan vastausvuoroon syntyykin aina kontekstissa, usean tekijän yhteisvaikutuksesta.

On varsin tavallista, että oppilaat kierrättävät peräkkäisissä vastausvuoroissa edeltävien vastausehdotusten elementtejä. Toisen puhujan vuoron tai sen elementtien kierrätys tai toistaminen on yleinen ja monifunktionen ilmiö vuorovaikutuksessa: sillä voi olla eri konteksteissa hyvin erilaisia tehtäviä (katsauksia aiempaan tutkimukseen mm. Hellermann 2003: 81–84; Suni 2008: 68–80; Cekaite & Aronsson 2004; Savijärvi 2011: 167–169).⁸⁴ Esimerkiksi arkikeskustelun niin sanotuissa kolmannen position vuoroissa (esimerkiksi kysymystä ja vastausta seuraava vuoro) toiston tulkitaan usein osoittavan, että edeltävässä

⁸³ Muut tutkimukset ovat tarkastelleet esimerkiksi koheesion tuottamista (Hayashi ym. 2002) tai keskusteluun osallistumista (Pallotti 2001).

⁸⁴ Toistamalla osallistuja voi esimerkiksi osoittaa kuulleen tai ymmärtäneensä toisen puhujan vuoron (Svennevig 2004) tai vahvistaa toisen puhujan esittämän ehdotuksen (Svennevig 2003). Toisaalta toisto voi toimia myös päinvastaisessa tehtävässä, korjausaloitteena (Svennevig 2008; Sorjonen 1996). Toiston tulkintaan vaikuttavat muun muassa prosodia ja toiston sekventiaalinen asema. Lisäksi toiston käytössä on havaittu kieli- ja kulttuurisidonnaisia eroja (Svennevig 2004: 498–499).

vuorossa (vastauksessa) oli jotain ongelmallista, kun taas luokkahuonevuorovaikutuksessa kolmannen position toisto tulkitaan ongelman merkiksi vain, jos opettaja tuottaa sen tietyllä (yleensä nousevalla tai tasaisella) prosodialla; muuten toisto tulkitaan oikean vastauksen ratifioinniksi (Hellermann 2003: 99–100). Monitulkintaisuus tekee toistosta monikäyttöisen vuorovaikutusresurssin, jota hyödynnetään usein myös affektisissa konteksteissa tai huumorissa (Tainio 2008: 148).

Oppilaat eivät yleensä toista toistensa vastausehdotuksia sellaisenaan. Toisto on (muuntyyppisissä aineistoissakin) yleensä esimerkiksi prosodialtaan tai kieliopilliselta rakenteeltaan muokattu versio alkuperäisestä vuorosta;⁸⁵ lisäksi toistaminenkin on aina uusi teko (Svennevig 2003: 286). Tässä työssä tarkastelen toistoa melko laajasta näkökulmasta: otan mukaan myös tapaukset, joissa toistettua elementtiä muokataan tai täydennetään tai se sijoitetaan erilaiseen lauseyhteyteen. Tarkastelen leksikaalisten elementtien lisäksi myös kieliopillisten ja semanttisten elementtien sekä eleiden uudelleen käyttämistä. Tällaista lähestymistapaa toistoon kuvaakin ehkä paremmin termi kierrätys (*recycling*, ks. esim. Anward 2004; Cekaite & Aronsson 2004; Savijärvi 2011), joka sisältää ajatuksen siitä, että alkuperäisen vuoron elementtejä käytetään uudelleen, mahdollisesti muokattuina tai täydennettyinä, eri tarkoituksiin (ks. myös *borrowing*, Szczepek Reed 2006: 197–201). Käsitteiden käytön kirjavuus hankaloittaa tutkimusten vertailua mutta kertoo ilmiön moniulotteisuudesta (Sun 2008: 70). Tässä työssä käytän termejä toisto ja kierrätys synonyymeina.⁸⁶ Tarkastelen ainoastaan tapauksia, joissa puhuja käyttää uudelleen toisen puhujan ilmausta, joka on alun perin osoitettu kolmannelle osapuolelle.⁸⁷ Kun toisto on kohdistettu (monenkeskisessä keskustelussa) samalle vastaanottajalle kuin alkuperäinen vuoro, vuoroilla voi olla sama funktio, kuten esimerkiksi silloin, kun molemmat vuorot toimivat (kilpailevina tai toisiaan täydentävinä) vastauksina opettajan kysymykseen. Tutkimani ilmiö on siis vain kapea osa erilaisten toistojen kirjoa.

Edellisen puhujan vuoron elementtien kierrättämistä ja täydentämistä oppimisen näkökulmasta lähestyvä tutkimus on näyttänyt, kuinka kielenoppijat auttavat toisiaan puheen tuottamisessa niin, että yhdessä he pystyvät parempaan suoritukseen kuin kumpikaan erikseen (ks. esim. Ohta 2001: 88–96). Tämä oppilaiden välinen vuorovaikutuksellinen tuki voidaan nähdä osana sosiokulttuurisessa teoriassa keskeistä *scaffolding*-ilmiötä eli oppimisen ohjattua tai oikea-aikaista tukemista (Wood, Bruner & Ross 1976: 90; Sun 2008: 117; Seedhouse 2004: 61–62; Ko 2005: 291). Aiempi *scaffolding*-tutkimus on kohdistunut lähinnä

⁸⁵ Toiston selvärajainen määrittely ei olekaan yksinkertaista (ks. esim. Schegloff 1996c: 179). Svennevigin (2003: 287) mukaan olennaista on, että toiston propositionaalinen sisältö on sama kuin alkuperäisen vuoron; tämä erottaa toiston esimerkiksi uudelleenmuotoiluista, jotka esittävät saman sisällön eri sanoin ja näin eri perspektiivistä.

⁸⁶ Savijärvi (2011: 168) erottaa kierrätyksen toistosta sillä perusteella, että kierrätys liittyy käytetyt kielenaineikset uusiin kehyksiin ja vie vuorovaikutusta eteenpäin. Omassa työssäni molemmat näkökulmat ovat läsnä: oppilas voi toisen puhetta kierrättämällä joko tehdä samaa kuin edellinen puhuja (vastata opettajan kysymykseen) tai tehdä jotain muuta (esimerkiksi kommentoida edellistä vastausta).

⁸⁷ Pallotti (2001) käyttää samasta ilmiöstä termiä *external appropriation*.

pari- ja ryhmittöihin (Ohta 2001; Swain & Lapkin 1998; Donato 1994). Näiden tutkimusten kohteena ovat siis olleet keskustelut, joissa auttaja ja autettava kohdistavat puheensa toisilleen⁸⁸ ja joissa avunanto on useimmiten tietoista (ks. kuitenkin Ohta 2001: 104–106). Tietoisen tukemisen prosessin tutkimusta on kaivattu (McCormick & Donato 2000), mutta on tarpeen selvittää myös, millaista tukea oppilaat voivat oma-aloitteisesti ottaa (tai satunnaisesti saada) ympäristöstään. Yhteisvastauksia käsittelevässä työssään Ko (2005) on tutkinut opiskelijoiden välistä yhteistyötä opettajan ja koko ryhmän välisessä keskustelussa myös oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa kollektiivinen orientoituminen vastauksen tuottamiseen yhdessä voi edesauttaa oppimista. Ohta (2001: 104–106) on tarkastellut, miten aikuinen japaninopiskelija voi ryhmätyön aikana kuulla satunnaisesti toisen ryhmän opiskelijan puhetta ja käyttää sitä oman osallistumisensa tukena. Kon ja Ohtan tutkimuksissa tuen lähteenä olevaa toisen opiskelijan vuoroa ei siis ollut alun perin tarkoitettu toisen opiskelijan tukemiseen, koska tukea ottava oppilas ei ollut vuoron ensisijainen vastaanottaja. Tässä luvussa käsitelen samantyyppistä toisen vuorosta tuen ottamista.

Toistoa on pidetty erityisen merkittävänä ilmiönä kielen oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Duff 2000: 109–117; Suni 2008: 69–72, 75–80). Lapsi oppii kieltä pitkälti toiston kautta, jäljittelemällä aikuisen puhetta (Vygotski 1982: 185; ks. myös Laakso 2006); toisto on myös lapsen varhaisin keino osallistua vuorovaikutukseen (Sunni 2008: 68). Toistolla on perinteisesti ollut tärkeä sija myös luokkahuoneessa tapahtuvassa kielenoppimisessa. Näkemys siitä, mistä toistossa on kysymys, on kuitenkin muuttunut viime vuosina. Siinä missä kieltä aiemmin harjoiteltiin erilaisten drillien tai muun mekaanisen toiston avulla, nykyään ajatellaan, että toisto on hyödyllistä vain, jos se liittyy merkitykselliseen vuorovaikutuksen harjoitteluun (Lantolf & Thorne 2006: 176; Duff 2000). Toisto voidaan nähdä keskeisenä tuen antamisen ja tukeutumisen keinona (Sunni 2008: 79). Toistoon liittyvään leikillisyyteen ja siihen, miten leikillisuus vaikuttaa oppimiseen, on myös kiinnitetty huomiota (Cook 2000: 28–30; Cekaite & Aronsson 2004; Piirainen-Marsh & Tainio 2007). Paitsi kielen oppimiseen, toisto vaikuttaa kieliluokassa myös solidaarisuuden toteutumiseen ja auttaa tiedon rakentamista yhdessä kohdekielellä (Duff 2000: 110). Tutkimuksen kohteena toisen kielen oppitunneilla ovat olleet sekä oppilaat, jotka toistavat opettajan puhetta, että opettajan⁸⁹ tekemät toistot (esim. Ruuskanen 2007); sen sijaan oppilaiden välistä toistoa ei juurikaan ole tutkittu aikaisemmin.⁹⁰ Oppilaiden väliset toistot ovat kuitenkin hyvin tavallinen piirre niin omassa aineistossani kuin myös äidinkielisten yläkoululaisten keskuudessa (Tainio 2008).

⁸⁸ Usein tuen (*scaffolding*) käsitteeseen on hahmotettu kuuluvan se, että auttaja on edistyneempi kuin autettava, mutta useat tutkimukset ovat osoittaneet, että myös samantasoinen tai jopa heikompi oppilas voi tukea toista oppilasta (Ohta 2001; Donato 1994). Opettajaa tuen antajana ovat tutkineet muun muassa McCormick ja Donato (2000) sekä Hakamäki (2005).

⁸⁹ Ruuskanen (2007) aineistossa opiskelijat kyllä kierrättävät ja täydentävät toistensa vastausehdotuksia, mutta aineistoa tarkastellaan opettajan johdatteluvuorojen näkökulmasta.

⁹⁰ Kielenoppimiseen ja luokkahuoneeseen liittyvät toistot ovat olleet tutkimuksen kohteena myös niin sanotun yksityisen puheen osana (mm. Ohta 2001: 54–61); nämä tapaukset jäivät kuitenkin tarkasteluni ulkopuolelle.

Oppilaat voivat myös täydentää, täsmentää tai jatkaa toistensa vuoroja (ks. *duets*, Szczepek Reed 2006: 179), jolloin yhdessä rakennettu lopullinen vastaus sisältää enemmän tai tarkempaa informaatiota kuin ensimmäinen ehdotus. Yhdessä voidaan siis tuottaa täydellisempi vastaus kuin mihin yksittäiset oppilaat olisivat kyenneet: jokainen oppilas tuo omien tietojensa ja taitojensa mukaisen lisän yhteiseen vastaukseen. Myös tätä voi pitää tyypillisenä esimerkkinä edellä mainitusta *scaffolding*-ilmiöstä. Oppilaiden voi tässä tapauksessa katsoa muodostavan vuorovaikutustiimin (Ko 2005: 123, 159), joka yhteistyössä tuottaa vuoron rakenneyksikön tai muun kokonaisuuden. Täydentäminen ja jatkaminen voidaan tehdä joko kierrättämällä edeltävä vastausehdotus tai sen osa ja lisäämällä siihen jotain tai jatkamalla suoraan siitä, mihin edeltävä vuoro jäi. Kun puhuja täydentää toisen vuoroa ja puhujilla on yhteinen perspektiivi, toisen mukaantuloa ei käsitellä keskeytyksenä (Szczepek Reed 2006: 183; ks. myös Sacks 1992: 144–145; 322–323).

Arkikeskusteluja käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu äänessä olevan puhujan vuorossa useita ilmiöitä, jotka ikään kuin kutsuvat muita osallistujia mukaan. Näitä ovat esimerkiksi ongelmat puheen sisällön todenperäisyydessä tai vaikeudet puheen tuottamisessa (Lerner 1992). Prosodisia piirteitä, jotka kutsuvat toista puhujaa mukaan, ovat muun muassa vokaalin pidennykset sekä tasainen tai nouseva intonaatio (Szczepek Reed 2006: 201–202). Joskus puhuja voi myös eksplisiittisesti kutsua toista mukaan pyytämällä apua tai tekemällä tarkistuskysymyksen (Lerner 1992: 252; Goodwin 1981). Oppilaiden vastausvuorot eroavat kuitenkin yhdessä tuotetusta puheesta arkikeskustelussa: vastaus rakennetaan yleensä jaetun tiedon pohjalta, ja myös opettaja eli ensisijainen vastaanottaja jakaa saman tiedon. Tämä saattaa näkyä siinä, miten osallistujat suhtautuvat ongelmiin vastauksen tuottamisessa. Oman aineistoni yhdessä tuotetuissa vastauksissa eksplisiittisiä avunpyyntöjä ei juuri ole; näin on myös Kon (2005: 86) tutkimuksessa. Ongelmat vastausvuoron tuottamisessa (esimerkiksi tauot, ks. Ko 2005: 87) tai sisällössä ovat kuitenkin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, että muut oppilaat pyytävät vastausvuoroa tai tuottavat oman vastausehdotuksensa (ks. myös luku 3.1.2). Toisaalta epäröinti on melko tavallista kakkoskielisen puhujan vuoroissa yleensäkin (Kuruhila 2003). Aineistosta löytyy kuitenkin esimerkkejä myös toisen puhujan kutsumisesta mukaan (vrt. luku 5).

4.2 Täsmällisen vastauksen hakeminen

Tässä alaluvussa tarkastelen tapauksia, joissa etsitään täsmällistä, usein melko lyhyttä vastausta opettajan kysymykseen. S2-tunnilla näissä tilanteissa kyse on useimmiten jonkin kieliopillisen muodon hakemisesta tai sanan merkityksen selittämisestä; kyse on siis pikemminkin kielitietoon kuin kielelliseen ilmaisuun keskittyvistä oppitunnin jaksoista (ns. *form-and-accuracy context*, Seedhouse 2004). Oppilaiden tuottamia vastausehdotuksia voi pitää itsenäisinä, mutta samalla ne ovat aina jossain suhteessa toisiinsa. Käsittelen esimerkkien avulla kahta tyypillistä tapaa, joilla oppilaan vastausehdotus voi perustua edeltävään, toisen oppilaan esittämään vastausehdotukseen. Ensinnäkin oppilas usein toistaa eli kierrättää toisen oppilaan vastauksen tai osan siitä omassa vuorossaan, mahdollisesti

muokaten tai täydentäen sitä jollain tavalla. Toisaalta muokkaamalla edeltävää vastausehdotusta oppilas esittää omassa vuorossaan vaihtoehdon sille.

Seuraavassa esimerkissä oppilaat kierrättävät edellisiä vastausehdotuksia tai osia niistä ja muokkaavat tai täydentävät niitä jollain tavalla. Ryhmä on käsittelemässä tekstiä, jossa on esiintynyt sana *menestyä*. Kun tämä sana on selitetty, opettaja on kysynyt oppilailta toisen, samantapaisen verbin (*menehtyä*) määritelmää. Nyt siirrytään kolmanteen verbiin ja haetaan yhdessä *menettää*-sanan määritelmää:

Esimerkki 4.1. Menettää (8. luokka / Koripalloilija)

- 01 Opettaja: entäs <menettää>
02 Daniel: mene[ttää
{EMIN VIITTAA
03 Hamid: [menettää jotain
04 Emin: [menettää (.) eli se:
{EMIN LASKEE KÄDEN
05 Yassin: hävittä jotain
{HAMIDIN KATSE EMINIIN
06 Emin: niinku hävitä=
{HAMIDIN KATSE ETEEN
07 Hamid: =menettää rahat
08 Opettaja: joo
09 Hamid: hävittää °rahat°
10 Opettaja: se on jännä et on niin lähellä olevia sanoja
11 joill on kuitenkin ihan erilaisia merkityksiä

Vastaamiseen osallistuu oma-aloitteisesti⁹¹ neljä oppilasta, joiden vuorot sijoittuvat päällekkäin ja peräkkäin. Opettajan ja oppilaiden vuorot tuotetaan limittäin niin, että puheessa ei ole oikeastaan lainkaan taukoja – sananselityssekvenssi etenee siis varsin sujuvasti, kun vuoronpyyntö- ja -antosekvenssi jää pois. Sanan *menettää* merkitys on sivuseikka oppitunnin varsinaiseen aiheeseen nähden: sana ei edes esiinny käsiteltävässä tekstissä. Tällaisiin sivukysymyksiin voidaan tyypillisesti vastata oma-aloitteisesti, pyytämättä opettajalta vuoroa viittaamalla (Lehtimaja 2007: 152). Sanojen selitykset ovat tyypillinen esimerkki lisäkysymyksistä ja näin ollen konteksti yhdessä tuotetuille vastauksille: opetusmateriaalissa tai keskustelussa tulee vastaan sana, jonka merkityksen tai käytön joku osallistujista – useimmiten opettaja – nostaa selitettäväksi (Järvinen 2001).

⁹¹ Emin tosin viittaa (r. 2–4) mutta ei jää kuitenkaan odottamaan opettajan vuoronantoa.

Opettaja voi toki selittää sanan itse, mutta aineistossani on varsin tavallista myös, että opettaja pyytää oppilaita tuottamaan selityksen. Oppilailta kysymisen voisi kuvitella olevan erityisen tyypillinen strategia S2-opettajille: ryhmät ovat heterogeenisiä, ja on sangen todennäköistä, että osalla oppilaista saattaa olla tietoa selitettävästä sanasta, jota kaikki eivät kuitenkaan tunne.

Ensin Daniel, Hamid ja Emin vain toistavat sanan, jonka merkitystä kysytään (r. 2, 3 ja 4). Hamid kuitenkin lisää verbiin määrittelemättömän objektin *jotain* ja osoittaa näin kyseessä olevan transitiiviverbi (r. 3). Tämän jälkeen Yassin tuottaa synonyymiehdokkaan *hävittä*.⁹² Synonyymin antaminen on tavallinen sananselityskeino (Järvinen 2001: 208–212). Yassin liittää Hamidin tavoin verbiin objektin *jotain* (r. 5). Olennaista tässä ei ole niinkään sanan toistuminen vaan se, että Yassin kierrättää Hamidin vuoron sisältämää tietoa verbin kielipiillisestä kategoriasta ja täten sen mahdollisista käyttöyhteyksistä. Nämä tiedot ovat merkittävä osa sitä, mitä oppilaan pitää hallita osatakseen käyttää sanaa oikein. Myöhemmin Hamid tarkentaa mahdollista objektia muuttamalla *jotain*-sanän substantiiviksi *rahat* ja antaa näin konkreettisen esimerkin kysyttävän sanan mahdollisesta käyttöyhteydestä (r. 7).

Emin esittää vastausehdotuksen *häviti* (r. 6), joka muistuttaa Yassinin juuri edellä tarjoamaa *hävittä*-verbiä. Hän lisää siihen varauksellisuutta tuovan sanan *niinku*. Varauksellisuutta ilmaisevien elementtien lisääminen toisen oppilaan vastausehdotukseen voi olla keino turvata selustansa, jos oppilas ei ole varma toisen oppilaan ehdottaman vastauksen oikeellisuudesta. Toisen oppilaan vuoron kierrättäminen mahdollistaa keskusteluun osallistumisen silloinkin, kun oppilaalla ei ole vastaamiseen vaadittavaa tietoa omasta takaa. Tässä mielessä kierrättäminen on siis heikonkin oppilaan käytettävissä oleva osallistumisstrategia. Onkin osoitettu, että kierrätyksen avulla jopa alkeistason kielenoppija voi osoittaa kykyään seurata keskustelua ja osallistua siihen tarkoituksenmukaisella tavalla (Pallotti 2001; Cekaite & Aronsson 2004); myös edistyneemmät oppilaat ja äidinkielliset puhujat voivat toki käyttää samaa strategiaa. Osallistuminen osoittaa oppilaan oleva kompetentti yhteisön jäsen ja vaikuttaa muun muassa arviointiin, mikä voi lisätä oppilaiden osallistumismotivaatiota.

Opettajan palautteen (r. 8) jälkeen Hamid toistaa vielä Yassinin ja Eminin tuottaman *hävittää*-verbin *rahat*-objektin kanssa (r. 9). Näin oppilaat päätyvät yhteistyössä antamaan ehdotuksen *menettää*-sanän merkitykseksi ja mahdolliseksi käyttöyhteydeksi: synonyymi *hävittää* on alun perin peräisin Yassinilta ja siihen sopiva objekti *rahat* Hamidilta. Myös Daniel ja Emin osallistuvat vastaamiseen, vaikka he eivät tuotakaan itsenäisesti uusia elementtejä vastauksen osiksi.

⁹² Kakkoskielistä aineistoa litteroidessa törmää usein epäselvän ääntämisen ongelmaan (ks. myös Lilja 2010: 25). On vaikea tietää, mitä sanaa tai muotoa puhuja tarkoittaa (tai onko hän itsekään tietoinen niiden eroista). Tässä tapauksessa – kuten monissa muissakaan – tarkka kuuleminen ei muuta tilanteen tulkintaa. Ei siis ole merkitystä sillä, ääntävätkö oppilaat *häviti*, *hävittää* vai *jotain* siltä väliltä: sanojen mahdollista merkityseroa ei tehdä tilanteessa relevantiksi.

Vastauksia voidaan analysoida siitä näkökulmasta, että kyseessä on kierrätys: esimerkiksi Yassin toistaa omassa vuorossaan juuri Hamidilta kuulemansa sanan *jotain* (ks. myös Ko 2005: 84). Toisto on yksinkertainen ja tehokas keino koheesion luomiseksi vuorojen välille (Pallotti 2001): saman sanan toistuminen sitoo vuorot yhteen ja osoittaa, että edellinen toimii jälkimmäisen lähtökohtana (Hayashi ym. 2002: 91). Kun molemmat vuorot on suunnattu samalle vastaanottajalle, kierrätyksen luoma koheesio voidaan nähdä yhtenä osoituksena siitä, että molemmat puhujat osallistuvat samaan toimintaan (Pallotti 2001), tässä tapauksessa vastaamiseen. Näin jälkimmäinen vuoro nivoutuu luontevaksi osaksi meneillään olevaa keskustelua ja puhujien voidaan katsoa jakavan puhujan roolin. Tätä tukee myös se, että opettajan on mahdollista reagoida molempiin vastausvuoroihin yhdellä yhteisellä palautevuorolla (r. 8). Kierrättämällä toistensa vastauksissa esiintyneitä sanoja oppilaat osoittavat myös samanmielisyyttä; he siis vahvistavat edellä annetun vastauksen (mielestään) oikeaksi (Ko 2005: 84; ks. myös Kangasharju 1998). Näin tarkasteltuna esimerkiksi Eminin vastaus (r. 6) ei ole redundantti, vaikka se ei tuo merkittävää lisätietoa Yassinin esittämään vastaukseen. Se on osa samaa vastaustoimintoa, mutta yhdessä tuotettu vastaus on mahdollistanut sen, että useampi kuin yksi oppilas on päässyt osallistumaan keskusteluun. Edeltävän vuoron kierrätystä voidaan pitää keinona päästä legitiiminä osallistujana mukaan meneillään olevaan keskusteluun. Tulkintaa tietoisesta kierrätyksestä voi joissain tapauksissa tukea myös oppilaan katseen suunta. Useimmiten oppilaat eivät näkyvästi suuntaudu toisiinsa vastaamisen aikana, mutta esimerkiksi tässä katkelmassa Hamidin katse on suunnattu Eminiin tämän vastausehdotuksen *niinku hävitä* ajan (r. 6). Lähes saman sanan (*hävittää*) toistuminen myöhemmin Hamidin vastausehdotuksessa (r. 9) voidaan siis perustellusti tulkita suhteessa Eminin aiempaan vuoroon.

Saman sanan toistumista kahden eri oppilaan vastausehdotuksissa ei kuitenkaan voi pitää automaattisesti kierrätyksenä: oppilaiden vuorot ovat ennakoitavissa olevia vastauksia samaan kysymykseen. Useimmiten on mahdotonta tietää, milloin kyse on todella toisen oppilaan vuoron hyödyntämisestä: toistaako esimerkiksi Emin Yassinin vuorossa kuulemansa sanan vai tuottaako hän saman sanan myöhemmin itsenäisesti? Kuten tässä, monissa tilanteissa kierrätettävä sana on vastauksen kannalta keskeinen, eikä siis ole mahdotonta, että oppilaat päätyvät kysymyksen ohjaamina käyttämään samaa sanaa toisistaan riippumatta (vrt. päällekkäiset vastaukset). Heidän vuoronsa toimivat myös erillisinä vastausehdotuksina opettajan kysymykseen, eikä vuorojen sijoittuminen sekventiaalisesti peräkkäin ole välttämättä ratkaisevaa. Osallistujat eivät tietenkään rekisteröi kaikkea keskustelussa aiemmin sanottua: he voivat esimerkiksi olla suuntautuneena muuhun toimintaan (ks. esim. Koole 2007) tai he eivät kuule hiljaisia tai päällekkäisiä vuoroja. Varmaa on kuitenkin se, että oppilaiden on mahdollista poimia elementtejä toistensa aiemmista vuoroista.

Edeltävässä esimerkissä vastaussekvenssi oli melko lyhyt ja opettajan hyväksymä vastaus löytyi suhteellisen helposti. Kun vastaussekvenssi pitkittyy, oppilaat monitoroivat opettajan reaktioita ja rakentavat omat vastausehdotuksensa edeltävien varaan suhteessa opettajan palautteeseen. Tyypillisiä pitkittyviä vastaussekvenssejä aineistossani ovat jaksot, joissa etsitään oikeaa kieliopillista muotoa. Oppilaat tekevät peräkkäisiä vastausehdotuksia, jotka

koostuvat saman sanan eri muodoista. Saman sanan toistumista ei tässä kontekstissa voi pitää kierrätyksenä, sillä se on annettu jo kysymyksessä, mutta oppilaat kierrättävät muotoja edellisistä vuoroista. Lisäksi myös edeltävistä ehdotuksista poikkeavat muodot rakentuvat jossain määrin niiden varaan: jos edellä ehdotettua muotoa ei ratifioida, oppilas jatkaa yhteistä hakemista ehdottamalla toista muotoa vaihtoehtoiseksi vastaukseksi. Seuraavassa katkelmassa käydään läpi tehtävää, jossa on pitänyt taivuttaa annetut lauseet myönteiseen ja kielteiseen imperatiiviin. Cecilia on taululla kirjoittamassa vastauksia. Edellisissä tehtävänkohdissa vastaussekvenssit ovat pitkittyneet ja vastaukset on rakennettu pitkälti yhteistyönä. Tämän tehtävänkohdan alussa vastausvuoro on annettu Sibelille. Sibel on juuri muodostanut myönteisen lauseen *unohda tämä asia* ja ehdottanut kielteiseksi lauseeksi *älä unohda tämä asiaa*. Opettaja on ilmaissut, että verbimuoto on oikein. Objektimuoto, jota etsitään, on siis *tätä asiaa*.

Esimerkki 4.2. Älä unohda tätä asiaa (9. luokka / Imperatiivi)

- 01 Opettaja: mut sitten muistakaa nyt ku se on nyt taas
{VILKAISEE OPPILAITA}
- 02 kielteinen ja siin pitäis olla nyt se parti#tiivi#.
{KÄSI KOHOLLE TAULUUN PÄIN
{KATSE OPPILAIISIIN}
- 03 Cecilia: tämän asia
- 04 Opettaja: eli <mitä>,
05 (1.0)
- 06 Agnes: asi[oista
- 07 Sibel: [tä[män
- 08 Opettaja: [mi-
- 09 Cecilia: ei tämä:n
- 10 Sibel: tämä:. (.) äh häh häh .hh
{CECILIA JA OPETTAJA KATSOVAT TOISIINSA HYMYILLEN}
- 11 Opettaja: no,
{KÄÄNTELEE KÄTTÄÄN}
- 12 Cecilia: a↓si↑aa:
{KATSE TAULUUN}
- 13 Opettaja: no [katsokaas nyt tätä tämä asia, (.) jos sä vastaat
{OSOITTAA TAULUA, KATSE TAULUUN
{KÄSI LÄHELLE ITSEÄ}
- 14 Agnes: [tätä
- 15 Opettaja: että mitä sä et saa unohtaa sä et saa unohtaa,
{KÄDEN LIIKE}

16 Dilton: asi[oita
{MAKAA PULPETILLA

17 Opettaja: [koi-

18 Agnes: asioist

19 Sibel: tämä asiaa
{AGNES HYMYILEE

20 Cecilia: asioita

21 Opettaja: mut,
{KÄDEN LIIKE KOHTI TAULUA

22 ↑muista- ettekste yhtään sitä partitiivia muista.
{LASKEE KÄDEN, KATSE OPPILAIISIIN
{PUDISTAA PÄÄTÄÄN

23 Agnes: asioita:.
{KYLÄSTYNYT ÄÄNENSÄVY, KATSE PULPETISSA, RAAPII OTSAANSA
{KATSE OPETTAJAAN

24 Opettaja: no asioita olis sit monikko,

25 Cecilia: tätä: (.) hh
{OPETTAJAN KATSE CECILIAAN

26 Opettaja: nii tätä, (.) juuri näin [älä unohda tätä, (.)
{KATSE OPPILAIISIIN

27 Dilton: [asia

28 Opettaja: ja (.) asi,
{OSOITTAA TAULUA

29 Sibel: asiaa

30 Opettaja: asiaa:.
{NYÖKKÄYS, KÄSI ALAS

Tässä esimerkissä, joka on varsin tyypillinen sekvenssi S2-tunnilla, oppilaat esittävät yhteensä 15 vastausehdotusta. Ehdotukset sisältävät eri muotoja annetuista sanoista. Ensimmäisen ehdotuksen tekee Cecilia (r. 3): hän taivuttaa sanan *tämä* genetiivissä, *asia* on edelleen nominatiivissa. Opettaja jättää Cecilian vuoron huomiotta ja jatkaa kysymyksen muotoilua (r. 4). Tämä osoittaa oppilaille, että Cecilian ehdotus ei todennäköisesti ollut oikea. Nyt seuraa tauko, jonka jälkeen Agnes ja Sibel tekevät lähes samaan aikaan omat ehdotuksensa (r. 6 ja 7). Agnes taivuttaa sanan *asia* monikon elatiiviin, Sibel toistaa Cecilian vastausehdotuksen alkuosan *tämän*. Opettaja on jatkamassa kysymystään päällekkäispuhuntaa Sibelin vastauksen kanssa mutta keskeyttää kysymyksen (r. 8). Nyt Cecilia antaa kielteistä palautetta tähänastisista vastausehdotuksista (r. 9). Tähän voi

vaikuttaa se, että Cecilia on taululla ja opettaja on antanut hänen tehtäväkseen arvioida muiden ehdottamia vastauksia.⁹³ Cecilia on siis jonkinlaisessa kaksoisroolissa: hän tekee itse vastausehdotuksia mutta arvioi samalla muiden ehdotuksia. Cecilian vuoron merkitys jää epäselväksi: kieltosana ei intonaation perusteella selvästi erotu seuraavasta sanasta tai myöskään liity siihen. Cecilia siis joko kieltää aiempien vastauksien oikeellisuuden (myös omansa) ja tekee uuden ehdotuksen (*tämä(ä?)n*) tai ilmoittaa, että muoto *tämä(ä?)n* ei ainakaan ole oikein. Cecilia korostaa lopputavun pitkää vokaalia. Sibel tekee uuden ehdotuksen, nyt hänkin lisää sanaan pitkän vokaalin (*tämää*, r. 10). Nyt ollaan jo lähellä partitiivia: jos kyseessä olisi jokin toinen nimitystyyppi, taivutus olisi oikein. Tässä vaiheessa Sibel alkaa nauraa; myös opettaja ja Cecilia katsovat hymyillen toisiinsa. Osallistujat siis merkitsevät pitkittyvän etsinnän huvittavaksi. Huumori voi kohdistua moneen eri asiaan. Toisaalta se, etteivät oppilaat osaa partitiivimuotoa, voi olla arkaluonteista, onhan kyse yhdestä kieliopin keskeisimmistä asioista. Nauru voi olla keino käsitellä osaamattomuuden ongelmallisuutta. Toisaalta huumori voi myös kohdistua suomen kielen morfologiaan, jota oppilaat usein tuskastelevat.

Opettaja aloittaa palautevuoron, jossa on kielteisen arvioinnin piirteitä: partikkeli *no* tasaisella intonaatiolla projisoi jatkoa, ja opettajan käden ele ilmaisee, että vastaus oli sinnepäin mutta ei aivan oikein (r. 11). Cecilia tuottaa nyt sanasta *asia* oikean partitiivimuodon, *asiaa* (r. 12). Opettaja ei kuitenkaan reagoi tähän, vaan jatkaa kysymyksen uudelleenmuotoilua (r. 13). Tämä saattaa johtua siitä, että opettaja haluaa ensin saada esiin oikean muodon sanasta *tämä*. Päällekkäispuhuntana opettajan puheen kanssa Agnes tuottaa oikean muodon myös sanasta *tämä* (*tätä*, r. 14). Tämäkin vastausehdotus jää huomiotta, mahdollisesti päällekkäispuhunnan takia. Oikea vastaus on tässä vaiheessa siis jo tullut esiin oppilaiden ehdotuksissa, mutta se ei ole saanut hyväksyntää opettajalta.

Opettaja muotoilee kysymyksen uudelleen (r. 13 ja 15). Nyt Dilton tuottaa *asia*-sanan monikon partitiivin, joka siis on kieliopillisesti sopiva jatko lauseen alkuun (*älä unohda*). Agnes toistaa aiemman ehdotuksensa, monikon elatiivin. Sibel, joka siis aiemmin on ehdottanut muotoa *tämää*, antaa nyt oikean partitiivimuodon sanasta *asia*, mutta *tämä* on tällä kertaa nominatiivissa. Sibel on siis lähellä oikeaa vastausta. Cecilia toistaa Diltonin ehdotuksen, monikon partitiivin (r. 20). Opettaja ei anna palautetta siitä, mikä vastauksissa on oikein, vaan viittaa siihen, että käsiteltävän asian pitäisi olla oppilaille tuttu (r. 21 ja 22). Agnes ehdottaa jälleen monikon partitiivia, nyt jo kyllästyneen kuuloisesti, loppua venyttäen (r. 23). Nyt opettaja ilmaisee, että vastaus olisi oikein, jos tehtävässä haettaisiin monikkoa (r. 24). Tämän jälkeen Cecilia tuottaa muodon *tätää* (r. 25) jälkimmäistä tavua korostaen. Opettaja käsittelee ehdotusta oikeana vastauksena ja kysyy vielä sanan *asia* oikeaa muotoa (r. 26), jonka Sibel tuottaa (r. 29).

⁹³ Toisaalta oppilaat voivat kommentoida toistensa vastauksia kieltosanalla muissakin yhteyksissä (ks. myös Ko 2005: 89, 183).

{OPETTAJAN KATSE PAPERIIN

03 Sibel: (se) sujuu hänellä ihan hyvin joufkon °kansa.°f
 {SIBEL NOSTAA PÄÄTÄÄN, KATSE EDELLEEN PAPERISSA
 {CECILIAN KATSE SIBELIIN, HYMYILEE
 {OPETTAJAN KATSE SIBELIIN
 {OPETTAJAN KATSE PAPERIIN
 {SIBEL VILKAISEE DILTONIA
 {SIBELIN KATSE OPETTAJAAN

04 Cecilia: (se savuttaa) e he he he
 {OPETTAJA AVAA SUUNSA

05 Opettaja: no (.) katf (h) (.)jos siinä lukee näin että,f
 {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN, NAURAA
 {OPETTAJA VILKAISEE TUTKIJAA
 {OPETTAJAN KATSE PAPERIIN

06 Sibel: onko solut(-) ha ha ha ha ha †ha .hh se (.)
 {CECILIAN KATSE PAPERIIN, NAURAA, YLÄVARTALO TAIPUU SIVULLE
 {OPETTAJAN KATSE SIBELIIN
 {CECILIAN KATSE SIBELIIN

07 onko biologian solu he he he
 {OPETTAJA KATSOO VUORON TUTKIJAA JA SIBELIÄ
 {DILTONIN KATSE SIBELIIN
 {SIBELIN KATSE DILTONIIN

08 Cecilia: -> onks se se solu.
 {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
 {DILTONIN KATSE ETEEN
 {OPETTAJAN KATSE CECILIAAN

09 Opettaja: [no (.) no tota,
 {OPETTAJAN KATSE PAPERIIN

10 Cecilia: [(mi)†kä.
 {CECILIAN KATSE PAPERIIN
 {SIBEL VILKAISEE CECILIAA

11 Cecilia: -> °soluttautuisi hyvin° (.) a_a fse pärjää hyvin
 {DILTON JA SIBEL KÄÄNTYVÄT PUHUMAAN KESKENÄÄN
 {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
 {OPETTAJAN KATSE CECILIAAN,
 HYMYILEE

12 (°siinä°)f
 {KATSE SIBELIIN JA DILTONIIN, LEVITTÄÄ SILMIÄÄN

Cecilia ja Sibel osallistuvat vastaamiseen, ja koko katkelmaa sävyttää leikillisuus. Vaikka oppilaiden vuorot on suunnattu opettajalle, he orientoituvat myös toisiinsa muun muassa katseiden avulla. Opettajan kysymyksen (r. 1) jälkeen kaikkien oppilaiden katseet ovat papereissa. Cecilia tekee vastauksen etsimisen näkyväksi vuorossaan (r. 2): hän tuottaa ensin partikkelin *mm*, jonka sävelkorkeus alkaa korkealta ja laskee saman tien alas. Tämän jälkeen hän lukee selitettävän sanan sisältävää lausetta hiljaa ääneen. Tämän jälkeen Sibel antaa vastausehdotuksen, jota voi väljästi tulkiten pitää oikean suuntaisena (r. 3). Sibelin vuoron

alun jälkeen Cecilia kääntyy katsomaan häntä hymyillen. Koska Sibelin vuoro on alkanut vakavana, Cecilian hymy viittaa siihen, että hänen oma edeltävä vuoronsa on tuotettu eivakavassa moodissa (ks. Cekaite 2009). Myös opettaja nostaa hetkeksi katseensa Sibelin. Opettajan laskettua katseensa Sibel vilkaisee Diltonia ja alkaa hymyillä. Sibelin vuoro päättyy hiljaiseen ääneen, edelleen hymyillen. Cecilia lisää vielä jotain epäselvästi artikuloiden ja alkaa nauraa (r. 4). Sekä Cecilia että Sibel merkitsevät siis toimintansa (vastauksen etsimisen ja vastausehdotuksen antamisen) jossain määrin humoristisiksi. Kyse voi olla eräänlaisesta osaamisen piilottamisesta: samalla kun oppilaat osallistuvat luokkahuonekeskusteluun odotuksenmukaisella tavalla, he ottavat sosiaalisista syistä etäisyyttä omaan toimintaansa. Osaamisen ja aktiivisuuden osoittaminenhan voi olla yläkouluikäiselle myös ongelmallista sosiaalisesta näkökulmasta, jos oppilas pelkää leimautuvansa liian ahkeraksi tai opettajan miellyttäjäksi – omassa aineistossani tosin on yleisempää, että muita oppilaita kiusoitellaan osaamattomuudesta.

Opettajan palautevuoro (r. 5) osoittaa, että vastausehdotus ei ole odotetun kaltainen. Hänen katseensa on paperissa. Hän tuottaa ensin partikkelin *no* ja pienen tauon jälkeen toisen partikkelin *kato*. Tässä vaiheessa opettaja alkaa hymyillä ja vilkaisee tutkijaan. Hän osoittaa toisaalta havainneensa oppilaiden huumorin ja toisaalta olevansa tietoinen tilanteen poikkeuksellisuudesta (kuvaajan läsnäolo ja oppitunnin nauhoittaminen). Hän ryhtyy muotoilemaan kysymystä uudelleen etsimällä lausetta tekstistä. Tässä vaiheessa Sibel ottaa vuoron ja aloittaa kysymyksen, joka kuitenkin katkeaa nauruun (r. 6). Opettaja ja Cecilia kääntävät katseensa Sibeliin. Sibel muotoilee kysymyksensä uudelleen: hän haluaa tietää, onko selitettävällä sanalla yhteys biologian käsitteeseen (r. 7). Kysymyksen jälkeen hän jatkaa nauruaan. Sibel antaa siis yhden mahdollisen selityksen naurulleen: selitettävän sanan yhteys hyvin toisentyypiseen merkityskontekstiin tekisi asiasta huvittavan. Opettaja vilkaisee uudelleen tutkijaa muutaman kerran; myös Sibel ja Dilton vaihtavat katseita. Katseiden vaihtamista voi pitää jaetun huumorin osoituksena.

Nyt Cecilia kääntää katseensa opettajaan ja toistaa Sibelin kysymyksen hieman eri tavalla muotoiltuna (r. 8). Vuorossa ei ole näkyviä huumorin merkkejä. Opettaja kääntää katseensa Ceciliaan ja aloittaa vastauksen edelleen epäröivästi (partikkeli *no* ja pienen tauon jälkeen *no tota*, r. 9). Se, että opettaja merkitsee vastauksensa epäröiväksi, viittaa siihen, että kysymys on ollut jollain tavalla ongelmallinen. Opettaja kääntää jälleen katseensa paperiin. Cecilia tekee samoin, ja hän tekee taas vastauksen etsimisensä näkyväksi vuorossaan: hän tuottaa kysymyssanalta kuulostavan sanan (r. 10) samalla prosodialla kuin aiemmassa vuorossaan (r. 2) partikkelin *mm* ja alkaa jälleen lukea tekstiä hiljaa ääneen (r. 11). Tämän jälkeen hän tuottaa oivallusta ilmaisevan partikkelin *aa* (*change of state token*, Heritage 1984), jonka alku on lausuttu korkeammalta kuin loppu. Hän jatkaa välittömästi antamalla oman vastausehdotuksensa, jota voi pitää Sibelin aiemman ehdotuksen parafrasina (sujuu hyvin -> pärjää hyvin). Ko (2005: 85) nimittää täydentäviksi monivastauksiksi (*complementary multiple responses*) vastauksia, jotka ovat merkitykseltään suunnilleen samat mutta joiden muoto vaihtelee. Cecilia antaa vastausehdotuksensa hymyillen, lopettaa sen hiljaa lausuttuun

sanaan (kuten Sibel aiemmin, r. 3) ja kääntää samalla katseensa Sibeliin ja Diltoniin päin levittäen silmiään teatraalisesti. Näin Cecilia merkitsee jälleen vuoronsa ei-vakavaksi.

Cecilia osallistuu siis tässä katkelmassa aktiivisesti vastaamiseen, vaikka itse asiassa hänen ei voi osoittaa tuottavan itsenäisesti vastauksen elementtejä. Hän osoittaa osallistumistaan ensinnäkin tekemällä näkyväksi vastauksen etsimisen (”pohtiva” partikkeli *mm* ja kysymyssana, tekstin lukeminen ääneen) ja sen löytämisen (”oivaltava” partikkeli *aa*). Tässä voidaan nähdä yhteys niin sanottuun oppimiskäyttäytymiseen (Lilja 2010; Sahlström 2011). Lisäksi hän kierrättää molemmat Sibelin antamat vastausehdotukset ja suuntaa ne opettajalle muokaten niitä hieman: ensin tarkentavan kysymyksen ja sitten Sibelin alkuperäisen vastausehdotuksen. Kierrättämisen tietoisuuteen viittaa etenkin se, että hänen katseensa on Sibelissä tämän alun perin tuottaessa kierrätettävät vuorot. Samalla Cecilia merkitsee toimintansa ei-vakavaksi, käynnistää humoristisen jakson keskustelussa ja osallistuu jaettuun huumoriin muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Cecilian toiminta on hyvä esimerkki siitä, miten oppilaat orientoituvat vuorovaikutukseen samanaikaisesti sekä opetukseen liittyvänä että sosiaalisena toimintana.

Tässä alaluvussa on tarkasteltu oppilaiden yhdessä tuottamia vastauksia sanaston ja kielioopin opettamiseen liittyvissä tilanteissa. Oma-aloitteista ja siten myös yhdessä vastaamista suosivat näissä katkelmissa toisaalta se, että kyse on lisäkysymyksistä, ja toisaalta vastaussekvenssien pitkittyminen. Oppilaat eivät yleensä suuntaudu yhdessä vastaamiseen näkyvästi. Projisoitavissa olevien elementtien toistuminen vastauksissa on toisaalta luonnollista, mutta samalla elementtien kierrättäminen voi olla oppilaille keino osallistua vastaamiseen silloinkin, kun he eivät itse tiedä vastausta. Oppilaat suhteuttavat vastausehdotuksensa edeltäviin vuoroihin myös esittäessään vaihtoehtoisia vastausehdotuksia. Kierrättäminen voi myös saada leikillisiä sävyjä: oppilas voi käyttää toisen vuoroa resurssina myös vastaamisen ”esittämiseen” (ks. performanssi, luku 3.2.3).

4.3 Yhdessä kertominen

Toinen tyypillinen konteksti, jossa esiintyy paljon yhdessä vastaamista, ovat erilaiset kerrontatehtävät (esimerkiksi yhdessä luetun tarinan uudelleenkertominen). Kertominen on yleisemminkin toiminta, jota ihmiset tekevät yhteistyössä (ks. runsas CA-tutkimus yhdessä kertomisen keinoista, mm. Lerner 1992; Mandelbaum 1987; Eder 1988; Halonen 2002: 159–178). Uudelleenkertomistehtäviä voi verrata muisteluun (Lerner 1992: 250): tietävät osallistujat kilpailevat kertomisesta ja osallistujilla on mahdollisuus tulla mukaan usealla tavalla, mikä voi johtaa kertojan vaihtumiseen. Luokkahuoneessa tämä näkyy niin, että vaikka opettaja olisi alun perin eksplisiittisesti ohjeistanut oppilaita kertomaan yksi kerrallaan (tai nimennyt yhden oppilaan vastaajaksi), käytännössä vastaukset rakennetaan usein

yhteistyössä (ks. myös Ko 2005: 102).⁹⁵ Toisaalta opettaja auttaa oppilaita kerrontatehtävissä usein lisäkysymyksiä esittämällä, ja, kuten aiemmin on osoitettu, lisäkysymykset ovat yksi yhteisvastauksia suosiva konteksti. Seuraavassa esimerkissä Said ja Lin vastaavat opettajan kysymykseen osittain yhtä aikaa, ja Said käyttää vuoronsa loppuosassa Linin vuoron leksikaalisia elementtejä täydentäen ne kokonaisiksi lauseiksi. Kysymysjakso on alkanut hetkeä aiemmin opettajan kirjoittaessa taululle, kun Sirad on esittänyt hänelle yhdessä luettua tarinaa koskevan kysymyksen: miksi tarinan rouva seurasi tyttöä? Kyseessä on siis oppilaan aloitteesta lähtevä lisäkysymys. Opettaja on puolestaan esittänyt kysymyksen koko luokalle, ja Said on vastannut kysymykseen (rouva oli menossa Tampereelle). Nyt opettaja tarkentaa kysymystä.

Esimerkki 4.4. Reppu tai laukku (9. luokka / Kadonnut tyttö)

```

01 Opettaja:      [joo↑ (.) mut minkä takia se kiinnitti huomiota
                  {KÄÄNTYY TAULULTA LUOKKAAN PÄIN
                  {KATSE LINIIN PÄIN
                  {LIN VIITTAA

02              siihen tyttöön.

03 Said:         ku [sen: re- reppu l-]
                  {OPETTAJAN KATSE SAIDIIN
                  {S. PYÖRITTÄÄ ETUSORMEA

04 Lin:          -> [se laukku (.) se ] lauk[ku ja] kirja
                  {OPETTAJAN KATSE LINIIN
                  {L. LASKEE KÄTTÄ JA PYYHKÄISEE HIUKSIA
                  {LASKEE KÄDEN PULPETILLE
                  {OPETTAJA NYÖKKÄÄ

05 Said:         [se:  ]
                  {HEILUTTAA KÄTTÄ RANTEESTA
                  {KÄSI NYRKISSÄ LEUAN ETEEN

06              -> siel oli kirjoja >sit ku< sen: >reppu tai
                  {OPETTAJAN KATSE SAIDIIN
                  {OPETTAJA NYÖKKÄÄ
                  {S. KURTISTAA KULMAKARVOJA

07              laukku< °putos maahan°

08 Sirad:        mä en [muista ope sä,

09 Opettaja:     [joo (.) ja mitä se ajatteli sitte
                  {KATSE LUOKAN KESKELLE
                  {OSOITTAA SORMELLA OHIMOAAAN
                  {KATSE SAIDIIN JA LINIIN

```

⁹⁵ Vastaussekvenssit ovat usein pitkäköjiä mutta erottuvat edellisen alaluvun pitkittyvistä sananmuodon hakemisista siten, että kerrontatehtävissä ei yleensä ole kyse siitä, että oikean vastauksen tuottamisessa olisi vaikeuksia.

Opettajan kysymys on suunnattu koko luokalle; hänen katseensa pyyhkii luokkaa vasemmalta oikealle ja saapuu Linin kohdalle lähes samalla hetkellä kun Lin viittaa⁹⁶, katse opettajaan päin (r. 1). Opettajan katse pysähtyy Liniin. Said ottaa kuitenkin kysymyksen jälkeen vuoron oma-aloitteisesti ja alkaa vastata, hänenkin katseensa on opettajassa (r. 3). Opettajan katse siirtyy saman tien Saidiin (Said ja Lin istuvat opettajaan nähden lähes samassa suunnassa, Said edessä ja Lin takana). Lin reagoi Saidin vastaamiseen aloittamalla välittömästi päällekkäispuhunta oman vastauksensa laskien samalla kättään alemmas (r. 4). Opettajan katse siirtyy tällöin takaisin Liniin. Vastausvuorosta on siis epäselvyyttä: oppilaat kilpailevat vuorosta puhumalla päällekkäin.

Saidin vuorossa (r. 3) on merkkejä epäroinnista. Sanan *sen* loppu-*n* pitkittyy, ja hän tapailee sanan *reppu* alkua ennen koko sanan tuottamista. Lisäksi Said tuottaa *l*-äänteen, joka ei kuitenkaan johda mihinkään.⁹⁷ Tämän jälkeen Said muuttaa suuntaa: hän aloittaa uutta lausumaa sanalla *se* (r. 5). Myös tämän sanan loppuäänne pitkittyy. Sanahakua indikoivat Saidin eleet (ks. Goodwin & Goodwin 1986): hän pyörittää etusormea sanan *reppu* kohdalla (r. 3) ja heiluttaa kättään ranteesta edestakaisin sanan *se* kohdalla (r. 5). Linin osin päällekkäispuhunta tuottama vastaus (r. 4) on hieman sujuvampi, mutta hänkään ei tuota kokonaista lausetta, joka vastaisi opettajan *minkä takia* -kysymykseen. Lin viittaa ensin tarinassa mainittuun laukkuun ja toistaa pienen tauon jälkeen saman lisäten vastaukseen myös kirjan.

Nyt Said jatkaa vastaamista muuttaen jälleen suuntaa (r. 6). Tällä kertaa vastaus on jo sujuvampi: Said tuottaa perätysten kaksi kokonaista lausetta, jotka on sidottu toisiinsa. Tätä vuoroa on kiinnostavaa tarkastella suhteessa toisaalta Saidin aikaisempaan vuoroon ja toisaalta Linin vuoroon. Saidin jälkimmäisen vuoron (r. 6–7) alkuosa käsittelee kirjoja (*siel oli kirjoja*) ja loppuosa laukku (*sen reppu tai laukku putos maahan*). Hänen aiempi vuoronsa (r. 3) on rakentunut sanan *reppu* ympärille, joten asioiden järjestys on nyt vaihtunut. Tähän voi vaikuttaa se, että Linin vuoro on juuri päättynyt sanaan *kirja*. Huolimatta siitä, että Saidin (r. 3 ja 5) ja Linin (r. 4) vuorot ovat suurelta osin päällekkäin, Linin vuoron *kirja* samoin kuin sanan *laukku* alku osuvat Saidin puheen taukokohtiin ja kuuluvat siis melko selvästi. On siis mahdollista, että Saidin suunnanmuutosta ohjaa jossain määrin Liniltä kuultu sana *kirja*, joka tulee nyt Saidin lauseen subjektiksi *reppu*-sanan sijasta. Luokkahuoneessa satunnaisesti kuultu puhe voi toimia kielellisen tuen lähteenä ja vaikuttaa oppilaiden tuotoksiin (Ohta 2001: 104–106). Said ei kuitenkaan kierrätä Linin ilmausta sellaisenaan: hän muodostaa siitä lauseen ja taivuttaa sanan lauseeseen sopivaksi (*kirja* > *kirjoja*). Näin Linin keskusteluun tuomasta elementistä on Saidin vuorossa syntynyt kokonainen lause, joka voi osaltaan toimia vastauksena opettajan kysymykseen.

⁹⁶ Oppilaiden vuoronpyyntö- ja vastausstrategioissa on yksilöllisiä eroja: Lin viittaa usein silloinkin, kun muut ottavat vuoron oma-aloitteisesti.

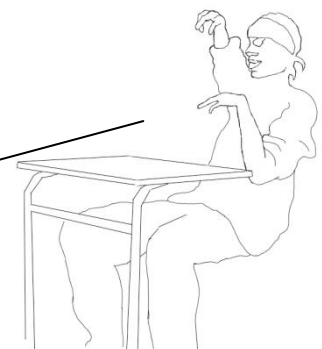
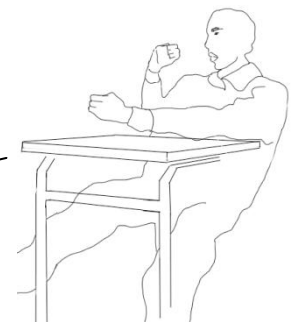
⁹⁷ Kyseessä voi olla sanan *laukku* alku: Lin on juuri tuottanut saman sanan (tosin päällekkäispuhunnassa Saidin kanssa), ja lisäksi sanaa on käytetty käsiteltävässä tekstissä.

Saidin vastaus kuitenkin jatkuu (r. 6–7). Toisessa osassa hän liittää kirjojen olemassaolon jo aiemmin mainitsemaansa reppuun. Tarinassa rouva huomasi tytön kirjat siinä vaiheessa, kun tämän reppu tippui maahan. Tämän ajallisen suhteen Said ilmaisee liittokonjunktioimisella ilmauksella *sit ku*. Vuoron loppuosassa on vähäisiä epäröinnin merkkejä: sanan *sen* loppuäänne on pidentynyt, minkä jälkeen Said tuottaa sanan *reppu* ja sen lisäksi sille synonyymien *laukku*, kurtistaen samalla kulmiaan. Tämä viittaa siihen, että Said epäroi, kumpaa sanaa hänen tulisi käyttää. Kuten edellä, hän kierrättää Linin vuorossa⁹⁸ esiintynyttä yksittäistä sanaa mutta muodostaa kokonaisen lauseen vastaukseksi opettajan kysymykseen täydentäen näin Linin vastausta. Said ja Lin eivät katso toisiinsa missään vaiheessa eivätkä siis varsinaisesti orientoidu vastauksen tuottamiseen yhdessä: molempien vastaukset voisivat periaatteessa olla itsenäisesti tuotettuja, vaikka Linin vuoro jää syntaktisesti vajaaksi. Leksikaalisten elementtien sekventiaalinen sijoittuminen ja kierrätys viittaavat kuitenkin siihen, että Saidin jälkimmäinen vastaus (r. 6–7) ottaa tukea Linin vastauksesta (r. 4).

Oppilaat voivat myös täydentää edeltävän vuoron elementtejä niin, että merkitykset täsmentyvät. Seuraavassa esimerkissä ryhmä on lukenut edellisellä tunnilla yhdessä sadun, ja nyt opettaja on pyytänyt oppilaita kertomaan sen uudelleen omin sanoin. Kertomisen avuksi opettaja asettaa piirtoheittimelle kuvia, jotka ikään kuin toimivat kysymyksinä. Tarina kertoo miehestä nimeltä Stepan, joka teki sopimuksen Kuoleman kanssa. Sairaiden luona käydessään Stepan pystyy näkemään, kummalla puolen sänkyä Kuolema seisoo, ja näin tietämään, tuleeko sairas parantumaan vai ei. Stepan on kutsuttu sairaan kuninkaan luo, ja saapuessaan hän näkee, että kuningas on Kuoleman oma. Stepan yrittää kuitenkin huijata Kuolemaa kääntämällä kuninkaan sänkyä useita kertoja.

Esimerkki 4.5. Käänsi sänkyä (8. luokka / Satu)

- 01 Shirin: joo [sitte se kääns koko ajan sänkyä
{DANIEL VIIITTAA
- 02 Opettaja: [°mitä Stepan teki°
- 03 Daniel: [se käänsi
- 04 Yassin: [Stepan käänti sänkyä toi niinku niinku
{KÄÄNTÄVÄ ELE
- 05 käksi niitä (kääntää sängyn)
- 06 Daniel: käksi niitä palvelijoita kään[tään
{LASKEE KÄTTÄ ALEMMAS
- 07 Emin: [(kääntää)
- 08 Daniel: sängyn joka kerta toiselle puolelle?
{KÄÄNTÄVÄ ELE



⁹⁸ Sana *laukku* on esiintynyt myös tekstissä, joten se ei välttämättä ole (ainoastaan) Linin vuorosta peräisin.

09 Yassin: ja taas se kuo[lema (- seiso)
{KÄÄNTÄVÄ ELE

10 Daniel: [aina ku se anto sille
{YASSININ KATSE DANIELIIN

11 se se nous aina (.) se kuitenkin se aina tippu
{NOSTAVA ELE

12 uudestaan heti ku se kuolema meni
{LASKEVA ELE

13 toiseen päähän siihe pääpuoleen
{KÄÄNTÄVÄ ELE
{YASSININ KATSE TAKAISIN ETEEN

Oppilaat kierrättävät tässä katkelmassa toistensa vuorojen elementtejä useilla tasoilla. Leksikaalisella tasolla tämä näkyy siinä, että verbi *kääntää* toistuu useita kertoja. Sen tuottaa ensimmäisen kerran Shirin (r. 1), sitten Daniel (r. 3 ja 6), Yassin (r. 4 ja 5) ja lopulta Emin (r. 7). Juuri tämän sanan toistuminen on tietenkin luontevaa, onhan kyseessä kertomuksen kohdan avainsana: aiemmin yhdessä luettu teksti näkyy puheen taustalla. Vastaukset saattavatkin olla itsenäisiä siitä huolimatta, että Shirin tuottaa omansa ennen muita (tätä tulkintaa tukee sekin, että verbi esiintyy kaikkien oppilaiden vuoroissa eri varianttina: *kääns* / *käänsi* / *käänti*). Kiinnostavampaa on kuitenkin se, mitä tapahtuu rakenteellisella tasolla. Yassin muuttaa toiminnan agenttia (r. 5): Stepan ei olekaan enää kääntäjä vaan kääntämisen toimeenpanija. Tämä muutos siirtyy myös Danielin seuraavaan vuoroon (r. 6). Toinen rakenteellinen seikka on pronomini-*viittausten* tarkentuminen. Shirinin ja Danielin käyttämä *se* (r. 1 ja 3) muuttuu erisnimeksi *Stepan* Yassinin vuorossa (r. 4). Lisäksi Yassinin vuoron *niitä* (r. 5) muuttuu muotoon *niitä palvelijoita* Danielin vuorossa (r. 6). Jokainen oppilas täydentää siis omassa vuorossaan edellä sanottua vastaamaan tarkemmin alkuperäistä kertomusta.

Oppilaat kierrättävät myös toistensa eleitä (Hayashi ym. 2002: 109–111; Tainio 2008: 149). Yassin tekee ratin kääntämistä muistuttavan eleen ensimmäisenä kierrättäessään Shirinin ja Danielin mainitsemää *kääntää*-verbiä (r. 4). Daniel, jonka käsi on ollut enemmän tai vähemmän ylhäällä vastausvuoron pyytämistä varten, laskee kättään hieman puhuessaan ja toistaa Yassinin eleen lisätessään verbiin tarkennuksen *toiselle puolelle* (r. 8). Eleen toistaminen sitoo Danielin uusin sanoin esittämän asian Yassinin aiemmin esittämään, yksinkertaisempaan ilmaukseen. Yassin toistaa eleen vielä sanoessaan *taas*, jolla hän viittaa edelleen kääntämiseen (r. 9), ja Daniel mainitessaan sängyn toisen pään, johon Kuolema asettuu sängyn kääntämisen jälkeen (r. 13). Eleen toistuminen havainnollistaa kertomusta, sängyn toistuvaa kääntämistä, ja tuo samalla tarinaan sidosteisuutta.

Toisinaan oppilaiden peräkkäisissä vastausvuoroissa ei ole lainkaan yhteisiä elementtejä, mutta jälkimmäinen vuoro rakentuu edeltävän varaan jatkamalla sitä niin, että vuorot muodostavat yhdessä syntaktisen kokonaisuuden. Tällöin yksittäisten oppilaiden vastaukset eivät periaatteessa toimi erillisinä vastausehdotuksina vaan yhteisen vastausehdotuksen osina.

Tästä toimivat esimerkkeinä edellisen katkelman Danielin vuoro (r. 6), josta puuttuu subjekti (Yassin on tuottanut subjektin Stepan, r. 4), ja Yassinin vuoro (r. 9), joka alkaa *ja*-konjunktilla ja jatkaa näin Danielin vuoroa (r. 6 ja 8). Toisaalta aina ei ole selvää, jatkaako oppilaan vuoro edeltävää, toisen oppilaan vuoroa vai saman oppilaan aiempaa vuoroa. Tässäkin tapauksessa voisi tulkita myös niin, että Danielin vuoro (r. 6) jatkaa hänen aiemmin aloittamaansa vuoroa (r. 3) ja samoin Yassinin vuoro (r. 9) jatkaa hänen omaa aiempaa vuoroaan (r. 4–5). Oppilaat voivat kuitenkin orientoitua toisen vuoron jatkamiseen eksplisiittisemmin kuin edellisessä esimerkissä. Seuraava katkelma on suoraa jatkoa esimerkille 4.4. Sirad on juuri osoittanut, että asia kaipailee edelleen lisäselityksiä, ja opettaja pyytää nyt oppilaita selittämään asian vielä:

Esimerkki 4.6. Koulukirja (9. luokka / Kadonnut tyttö)

```
01 Opettaja:      ↑voittekste selittää vielä. (.) eli se (.)
                  {KATSE SAIDIIN JA LINIIN

02                se näki ne,
                  {OJENTAA KÄDEN ETEEN KÄMMEN YLÖSPÄIN

03 Lin:           se laukku tippui ja sit se (.)
                  {KÄSI VIITTAUKSEN KAUTTA HIUKSIIN
                  {OPETTAJA NYÖKKÄÄ
                  {L:N KÄSI "PIIRTÄÄ" PULPETIN PÄÄLLÄ
                  {OPETTAJAN KATSE SIRADIIN

04                -> kirja:=
                  {LININ KATSE FADUMAAN JA SIRADIIN
                  {FADUMA VIITTAA
                  {OPETTAJAN KATSE FADUMAAN

05 Faduma:        -> =meni
                  {OPETTAJA TUO KÄDEN LÄHELLEEN
                  {F. LASKEE KÄDEN

06 Lin:           nii
                  {KATSE OPETTAJAAN, KÄSI HIUKSIIN

07 Sirad:         mikä kirja se on
                  {OPETTAJAN KATSE SIRADIIN

08 Faduma:        kirja lähti
                  {VIITTAAVA TAI HUISKAISEVA ELE
```

Opettaja pyytää ensin eksplisiittisesti lisäselitystä (r. 1). Hänen katseensa on Saidissa ja Linissä, jotka ovat vastanneet kysymykseen juuri aiemmin. Opettaja aloittaa vastauksen itse, mutta osoittaa tasaisella intonaatiolla ja eleellään (käsi edessä) odottavansa täydennystä. Lauseen alun sanominen on myös yksi opettajan keinoista kysyä jotain: oppilaiden on tarkoitus tuottaa lauseen loppu. Tätä voi pitää yhdessä vastaamista suosivana kontekstina (vrt. kuorovastaukset, Margutti 2006). *Ne* viittaa tässä tapauksessa koulukirjoihin, jotka putosivat tytön laukusta ja joista mummo päätteli, että tytön pitäisi olla koulussa. Oppilaat eivät kuitenkaan jatka opettajan aloittamaa lausetta kuorossa, vaan Lin vastaa muotoilemalla

uudelleen Saidin aiemman vastauksen (*putos* -> *tippui*, r. 2). Linin vuoron lopussa on epäröinnin merkkejä: hän piirtää ympyröitä ilmassa (vrt. Kurhila 2003: 152), pitää pienen tauon *se*-sanän jälkeen (Goodwin & Goodwin 1986) ja venyttää *kirja*-sanän loppua (Schegloff ym. 1977). Lin myös kääntää katseensa sivulle vuoron lopussa. Katse kääntyy toisaalta pois päin opettajasta, mikä voi olla merkki sanahausta (Goodwin 1981), mutta toisaalta se kääntyy Faduman suuntaan. Tässä vaiheessa Faduma tulee mukaan (r. 5). Faduma tulkitsee Linin vuoron niin, että jälkimmäinen lause on jäänyt kesken.⁹⁹ Hän viittaa pienellä liikkeellä mutta jatkaa saman tien Linin lausetta tuottamalla predikaatin: (*kirja*) *meni*. Puhuessaan Faduma myös laskee kätensä viittauksesta; samalla käden liike tukee *mennä*-verbin tässä edustaman alaspäin suuntautuvan liikkeen merkitystä (laukusta tippuvat kirjat). Faduman vuoro ei voisi toimia erillisenä vastausehdotuksena, vaan se nimenomaan täydentää Linin kesken jäänyttä vuoroa; samoin Linin vastaus tuntuisi vajaalta sellaisenaan. Useampi oppilas tuottaa siis saman lausuman elementtejä, ja he jakavat puhujan roolin. Yhteistyössä tuotetuissa vastauksissa (*collaborative multiple responses*, Ko 2005: 87) useammat oppilaat tuottavat yhden ja saman vastauksen eri osia yhteistyössä, esimerkiksi kun ensimmäisen puhujan puheeseen tulee tauko. Lin vahvistaa Faduman täydennysehdotuksen minimipalautteella (*nii*, r. 6) (ks. Ko 2005: 166) ja kääntää katseensa uudelleen opettajaan; vaikka vahvistus on sekventiaalisesti sidottu Faduman vuoroon, se on ensisijaisesti osoitettu pikemminkin opettajalle kuin Fadumalle. Faduma muotoilee vielä yhdessä Linin kanssa tuottamansa lauseen uudelleen vaihtamalla verbiä (*kirja lähti*, r. 8). Faduman vuoroon yhdistyy *ele*, jonka voi tulkita joko viittaamiseksi tai lauseen sisältöä tukevaksi, pois lähtemistä tarkoittavaksi huiskaisuksi, jolloin ei-kielellinen toiminta olisi mukana merkityksen rakentamisessa. Näin Lin ja Faduma ovat tuottaneet yhteistyössä vastausehdotuksen (*laukku tippui ja kirja meni / lähti*). Tässä katkelmassa oppilaiden välillä on näkyvää vuorovaikutusta ja heidän vuoronsa on sekventiaalisesti sidottu toisiinsa, vaikka vuorot ovat edelleen ensisijaisesti opettajalle kohdistettuja.

Tämän alaluvun esimerkeissä oppilaat käyttävät toistensa vuorojen elementtejä tiedon rakentamiseen yhdessä pala palalta. Yhdessä oppilaat pystyvät tekemään enemmän kuin kukaan heistä erikseen. Yhteistyö siis helpottaa keskusteluun osallistumista, joka taas on sosiokulttuurisen teorian mukaan oppimisen edellytys (esim. Lave & Wenger 1991). Tällaisten käytänteiden voikin ajatella edistävän kielen oppimista luokkahuoneessa. Tällöin tehtävän loppuun saattamisella on suurempi painoarvo kuin oppilaiden välisellä kilpailulla tai vuorottelusääntöjen tiukalla noudattamisella. Tämä kertoo tavallaan kollektiivisesta tehtävään suuntautumisesta; siitä, että ryhmä kantaa yhdessä vastuun tehtävän suorittamisesta (Nikula 2007). Oppilaat eivät välttämättä aina suuntaudu näkyvästi yhdessä tekemiseen (katseet eteenpäin jne.), mutta he monitoroivat toistensa toimintaa ja vaikuttavat toisiinsa. Toisinaan yhdessä vastaaminen tehdään myös näkyväksi katseiden ja verbaalisten palautteiden avulla.

⁹⁹ Faduma tulkitsee siis sanat *se kirja* subjektiksi, joka jää ilman predikaattia. Linin vuoron voisi syntaksin näkökulmasta tulkita myös loppuun saatetuksi: *sit se kirja* (tippui myös). Prosodia ja eleet eivät kuitenkaan tue jälkimmäistä tulkintaa.

Jokainen vastaus on sekventiaalisessa suhteessa toisiin ja osallistuu puhevirran tuottamiseen. Katkelmista välittyy vahva liittoutuneisuus yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (ks. myös Ko 2005: 201).

4.4 Toisen oppilaan vastauksen leikillinen kommentointi

Tässä alaluvussa tutkin sitä, miten oppilaat reagoivat leikillisellä vuorolla toisen oppilaan vastausvuoroon tilanteissa, joissa opettajan kysymys on alun perin kohdistettu tietylle oppilaalle ja liittyy oppilaan henkilökohtaisiin asioihin. Konteksti on siis erilainen kuin luvuissa 4.2 ja 4.3: vastausvuoroa ei voi yhtä helposti tulkita avoimeksi. Tämän alaluvun esimerkit rinnastuvat kuitenkin luvuissa 4.2 ja 4.3 käsiteltyihin tilanteisiin: näissäkin oppilas ottaa vuoron toisen oppilaan vuoron jälkeen ja käyttää edeltävää vuoroa oman puheensa resurssina. Jälkimmäisen vuoron suhdetta edeltävään voi näissä tarkastella samalla tavalla: oppilas voi rakentaa oman vuoronsa edeltävän varaan muun muassa kierrättämällä edeltävän vuoron elementtejä tai täydentämällä edeltävää vuoroa, ja edeltävän vuoron käyttäminen antaa oppilaille mahdollisuuden tulla mukaan keskusteluun. Leikillinen vuoro kierrättää alkuperäisen vuoron elementtejä mutta asettaa vuoron samalla uuteen valoon. Tarkastelun kohteena olevat vuorot eivät siis toimi itsenäisinä, rinnakkaisina vastausehdotuksina opettajan kysymykseen eivätkä rakenna vastausta yhdessä, vaan niitä leimaa se, että oppilas kommentoi toisen esittämää vastausta humoristiseen sävyyn. Kyse voi olla joko kiusoittelemasta tai yhdessä vitsailusta sen mukaan, onko alkuperäinen vuoro tuotettu huumorimoodissa. Edeltävään vastaukseen ei oteta kantaa sen oikeellisuuden tai virheellisyyden näkökulmasta, vaan sitä käytetään huumorin ja sosialisoinnin resurssina (Tholander 2002a).

Oppilaiden välinen leikillinen puhe on aineistossani varsin tavallista. Tyypillinen konteksti, jossa oppilaat kommentoivat toisten vastauksia leikilliseen sävyyn, ovat opetuskeskustelut, joissa oppilaat tai heidän henkilökohtaiset mielipiteensä, ominaisuutensa ym. on nostettu keskustelun topiikiksi (ks. luku 2.2). Näissä keskusteluissa vuorottelusäännöistä joustetaan osallistumisen maksimoimiseksi. Kon (2005: 91–93) mukaan opetuskeskusteluissa (*conversation-based sequences*) opettaja rohkaisee oppilaita ilmaisemaan itseään ja tuottamaan erilaisia vastauksia, ja tämä johtaa yhdessä tuotettuihin vastauksiin. Toisen oppilaan vastauksen leikillistä kommentointia esiintyy kuitenkin myös aineistoni plenaariopetustilanteissa.

Leikilliseen kielenkäyttöön kielenopetuksessa ja -oppimisessa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota 1990-luvun lopulta lähtien (esim. Kramsch & Sullivan 1996; Cook 1997; 2000; Broner & Tarone 2001; Ohta 2001: 106–112; Cekaite & Aronsson 2004; 2005; Lantolf & Thorne 2006: 190–194; Lilja 2010: 236–237). Myös kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä todetaan, että leikinomaisella kielenkäytöllä on usein tärkeä tehtävä kielen oppimisessa ja kehittämisessä (EVK: 89). Kieltä voidaan käyttää leikinomaisesti erilaisissa peleissä ja leikeissä, mutta myös sanallinen vitsailu mainitaan osana kielenkäytön tehtäviä ja tarkoituksia. Vygotskin (1978: 102) mukaan leikillä

on olennainen rooli lapsen kehityksessä: se muodostaa yhden mahdollisen lähikehityksen vyöhykkeen (*zone of proximal development*, ZPD) eli potentiaalisen osaamisen alueen, jolla yksilö voi tuetusti suoriutua tehtävästä, joka olisi hänelle liian vaikea yksin tehtäväksi. Leikki luo oman, kuvitteellisen maailmansa, jossa suhteet ja seuraukset ovat erilaisia kuin todellisuudessa; siellä voidaan harjoitella ja valmistautua luokkahuoneen ulkopuoliseen vuorovaikutukseen (Cook 1997: 230). Leikinomaiseen kielenkäyttöön liittyy aina affektisuus (hauskuus, mahdollinen kilpailuhenkisyys), mikä tekee puheesta merkityksellisempää ja siksi helpommin muistettavaa (Broner & Tarone 2001: 375).

Leikillistä kielenkäyttöä luokkahuoneessa karakterisoivat muun muassa hymyily ja nauru, äänen korkeuden tai laadun muutokset, kuvitteellisen maailman luominen ja puheen suuntaaminen yleisölle (Broner & Tarone 2001). Leikillisen puheen ensisijainen tarkoitus on yleensä hauskanpito, mutta sillä voi olla samanaikaisesti myös muita funktioita, kuten esimerkiksi ympäröivään maailmaan vaikuttaminen, tiedon jakaminen ja sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen (Cook 1997: 227). Lisäksi leikillistä puhetta voidaan käyttää kohdekielen harjoitteluun (mt: 230). Oppilaat voivat myös suuntautua samanaikaisesti sekä esimerkiksi vastaamiseen että kielellä leikkimiseen (Yonge & Stables 1998; Broner & Tarone 2001: 370–371; ks. myös esimerkki 4.3.). Oppilaiden näkökulmasta luokassa tapahtuu paljon muutakin kuin kielen oppimista: oppitunnit ovat osa oppilaiden sosiaalista elämää, ja hauskanpito ja leikkisyys ovat merkittävä tavoite kaikessa, mitä oppilaat tekevät (Broner & Tarone 2001: 369). Muiden osallistujien viihdyttäminen on tärkeää toisen kielen puhujalle, sillä sitä voidaan käyttää muiden osallistujien huomion saamiseen silloinkin, kun kielelliset resurssit ovat rajalliset (Krupa-Kwiatkowski 1998: 144; Cekaite & Aronsson 2005: 174). Lisäksi leikillistä kielenkäyttöä käytetään taukojen luomiseen varsinaiseen opetukseen liittyvään keskusteluun (Cekaite & Aronsson 2005: 185).

Leikillinen kielenkäyttö voi suuntautua toisaalta muotoon, toisaalta merkitykseen (Cook 1997: 228). Luokkahuonekontekstissa on usein keskitytty tutkimaan sellaista leikillistä puhetta, joka käsittelee opittavaa kieltä, eräänlaista metalingvististä leikinlaskua tai virheistä kiusoittelua (esim. Ohta 2001: 106–112). Vastaavia ilmiöitä on tutkittu myös kakkoskielisestä arkikeskustelusta (Lilja 2010: 235–277). Omassa aineistossani kielellisiin muotoihin tai sanojen äänneasuun ym. liittyvä leikkittely on melko vähäistä,¹⁰⁰ mutta oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvä kielellinen kiusoittelu on sitäkin yleisempää. Tämä voi selittyä ainakin osittain oppilaiden iällä. Teini-ikäisten tyypillisiä tapoja leikitellä kielellä opetustilanteissa ovat tutkineet muun muassa Tholander (2002b) ja Rampton (2006).

Sosiaalisiin suhteisiin ja seksuaalisuuteen liittyvä huumori on tyypillistä teini-ikäisille keskustelijoille, eikä luokkahuonevuorovaikutus tee tästä poikkeusta institutionaalisuudestaan

¹⁰⁰ Kielelliset muodot saavat oppilailta humoristista huomiota lähinnä silloin, kun he ovat tuskastuneita suomen morfologiaan (mm. esimerkki 4.2). Tällöin huumori tuntuu usein kohdistuvan nimenomaan kielen vaikeuteen tai oppilaiden kyvyttömyyteen oppia oikeita muotoja.

huolimatta. Usein huumori toteutuu kiusoitteluna (Eder 1993; Putkonen 2001; Lehtimaja 2006). Romanttinen kiusoittelu perustuu leikittelyyn oppilaita koskevien toisaalta todellisten ja fiktiivisten tietojen välillä ja toisaalta julkisesti kerrottavien ja salattavien tietojen välillä. Aihetta käsitellään keskusteluissa huumorin varjolla, ehkä sen potentiaalisen arkaluonteisuuden tai affektisuuden vuoksi. Seksuaalisuuteen liittyvä huumori ei ole ainoastaan viihdyttävää, vaan sillä on merkittävä sosiaalistava vaikutus teini-ikäisille (Mulkay 1988: 122). Romanttinen kiusoittelu saa teini-ikäisillä hienostuneempia muotoja ja kehittyneempiä funktioita kuin pienemmällä lapsilla (Tholander 2002b: 334). Sukupuolella tuntuu olevan kiusoittelussa systemaattista relevanssia, sillä sukupuolten välinen kiusoittelu on huomattavasti yleisempää kuin saman sukupuolen sisäinen kiusoittelu (mt: 319). Tämä ei kuitenkaan ole ristiriidassa sen kanssa, että kiusoittelu syntyy ja siihen orientoitutaan aina vuorovaikutuksessa (Drew 1987). Sukupuolta (samoin kuin muita sosiaaliseen etäisyyteen liittyviä tekijöitä) voi käyttää resurssina kiusoittelussa; erot voivat altistaa kiusoittelulle (Tholander 2002b: 335).

Lehtimaja (2006) näyttää, kuinka oppilaat osoittavat yläkoulun S2-tunnin kiusoittelujaksoissa läheisyyttä muun muassa yhdessä rakennettujen mielikuvien ja jaetun huumorin avulla ja korostavat näin yhteenkuuluvuuttaan. Kiusoittelua voi pitää jopa kollektiivisena kasvojensuojelustrategiana arkaluonteisesta aiheesta keskusteltaessa. Luokassa tapahtuva kiusoittelu edistää myös esimerkiksi sukupuolirooleihin ja vuorovaikutusnormeihin liittyvää sosialisatiota, joka tehdään yhdessä vuorovaikutuksessa (Tholander 2002b: 315). Toisaalta kiusoitteluun liittyy myös kasvoja uhkaavia elementtejä, mikä heijastuu erityisesti opettajan toimintaan: hän monitoroi tilannetta jatkuvasti sen varalta, että joku oppilaista kokisi kiusoittelun liian kiusalliseksi (Lehtimaja 2006). Kiusoittelun ja kiusaamisen raja onkin liukuva (Boxer & Cortés-Conde 1996); aina edes osallistujat itse eivät erota näitä helposti (Tholander 2002b: 317). Kiusoittelun laukaisee usein kohteen jonkinlainen liioitteleva toiminta, esimerkiksi kerskailu tai valittaminen (Drew 1987: 242). Kiusoittelua tutkimalla voidaan siis päätellä jotain myös siitä, millaisina oppilaat näkevät luokkahuoneen (sosiaaliset) normit. Keskustelu tuntuu usein etenevän ketjumaisesti: voidaan puhua kiusoittelukierroksista, joissa jotakuta juuri kiusoitellut oppilas nousee itse kiusoittelun kohteeksi. Kiusoittelukierrokset ovat yksi osoitus leikillisyyden tarttumisesta ja kasautumisesta tiettyihin jaksoihin vuorovaikutuksessa (Tainio 2008: 154).

Seuraavassa esimerkissä kommentoidaan leikillisesti jotakuinkin vakavaan sävyyn annettua vastausta. On meneillään jakso, jossa opettaja johdattelee keskustelua objektin sijamuotoihin. Hän esittää oppilaille henkilökohtaisia kysymyksiä tavoitteenaan saada heidät tuottamaan objektilauseita. Opettaja liittyy kysymykset oppilaiden omaan toimintaan ja ajatuksiin.¹⁰¹ Opettaja kirjoittaa objektit taululle. Tähän mennessä esitetyt kysymykset ovat koskeneet sitä, mitä oppilaat ovat pakanneet laukkuunsa ja syöneet tai juoneet, ja keskustelu on ollut

¹⁰¹ Tässä näkyy opettajan pedagoginen tavoite opetettavan asian ja autenttisen vuorovaikutuksen yhdistämisestä.

Esimerkki 4.7. Mitä rakastat (8. luokka / Uskonnot)

131

edelleen Anjaan päin kääntyneenä. Hän siis asettuu Anjan vuoron vastaanottajaksi samoin kuin Lin Faduman vuoron esimerkissä 4.6. responssipartikkelilla *nii*. Hamid toistaa sitten vastauksen *vettä* nauraen (r. 16). Hän toistaa sen vielä uudelleen kääntyen samalla eteenpäin, edelleen nauraen (r. 18). Kyse ei ole tällä kertaa siitä, että Hamid ratifioisi Anjan vastausehdotuksen ja yhtyisi samaan toimintaan; se ei olisi mahdollistakaan tässä kontekstissa, kun Anjalle on esitetty henkilökohtainen kysymys. Sen sijaan toistelu osoittaa, että Hamidin mielestä Anjan vuoro oli jollain tavalla kohosteinen ja huvittava (Tainio 2008). Riittämätön vastaus henkilökohtaiseen kysymykseen voi toimia kiusoittelun laukaisimena (Lehtimaja 2006). Myös partikkeli *joo* saa tässä kontekstissa uuden, ironisen merkityksen. Vaikka Anjan antoi vastauksensa nauraen, naurun sävy ei vaikuttanut aidosti huvittuneelta, ja siksi Hamidin toistelu on pikemminkin ironisoivaa kuin alkuperäisen puhujan huumoriin yhtymistä (Tainio 2008). Etäisyyden ottamisen vaikutelmaa korostaa myös se, että tämän jälkeen Hamid kommentoi vielä jotain vieressään istuville oppilaille (r. 20) eikä osoita puhettaan Anjalle itselleen. Hän siis asettaa Anjan muiden yhteisen naurun kohteeksi. Lopuksi hän tuottaa vielä vaihtoehtoisen vastausehdotuksen *ruokaa* (r. 22), joka ironisoi myös Anjan vastausta. On huomionarvoista, että Hamid ottaa etäisyyttä Anjaan välittömästi sen jälkeen, kun Daniel on kiusoitellut häntä Anjan ihastuksen kohteena olemisesta.

Tässä katkelmassa on siis useita tekijöitä, jotka vaikuttavat kiusoittelun käynnistymiseen: kiusoittelua suosiva puheenaihe ja oppilaan haluttomuus vastata henkilökohtaiseen kysymykseen. Sosiaalisesti kiusoittelut muodostavat monimutkaisen kuvion, jossa ensimmäinen kiusoitteija (Hamid) joutuu vuorostaan seuraavan kiusoitteijan (Daniel) kohteeksi. Kun hänet yhdistetään kiusoittelun keinoin toiseen oppilaaseen (Anjaan), hän jatkaa tämän kiusoittelua ja ottaa näin etäisyyttä tähän. Tiimiytyminen (jonka käänteisenä ilmentymänä etäisyyden ottamista voi pitää) onkin tavallista kiusoittelussa (Lilja 2010: 237).

Seuraavassa esimerkissä toisen oppilaan vuoron leikillinen kommentointi on osa yhteistä vitsailusekvenssiä: jo alkuperäinen vuoro on tuotettu selvästi huumorimoodissa. Vaikka kommenttivuoro perustuu vastauksen kierrätykseen, sitä on muokattu tavalla, joka korostaa edeltävästä vuorosta poikkeavien merkitysten ilmaisemista. Samalla vastauksen kommentointi toimii keinona laajentaa keskustelun polttopistettä. Katkelmassa yhdeksäs luokka on juuri lukenut tekstin, joka käsittelee ihmisten tuleville elämäkumppaneilleen asettamia vaatimuksia (ks. myös esimerkki 2.1.). Tekstin mukaan ihmisillä on liian tiukkoja kriteereitä kumppanin valinnassa: he etsivät täydellistä ihmistä, jollaista ei oikeasti ole edes olemassa. Opettaja on kysynyt oppilailta, onko heidän mielestään ihmisillä oikeasti tekstin kuvaamia vaatimuksia. Yksi tytöistä, Cecilia, vastaa, että hänellä itsellään ainakin on: hän haluaisi mennä naimisiin näyttelijän kanssa. Cecilia sanoo tämän nauraen, ja muutkin oppilaat hymyilevät. Opettaja pyytää Ceciliaa perustelemaan, ja Cecilia ilmoittaa syyksi sen, että näyttelijä on rikas. Tämä herättää yleistä hilpeyttä, ja muut oppilaat nostavat keskusteluun rakkauden merkityksen kumppanin valinnassa. Kun luokka on keskustellut hetken rahasta ja rakkaudesta, opettaja esittää Cecilialle uuden kysymyksen:

Esimerkki 4.8. Näyttelijä (9. luokka / Unelmakumppani)

- 01 Opettaja: mut [(.) mut [jos sä otat (öö) onks se
 {KATSE CECILIASSA
 {CECILIA NOSTAA KATSEEN OPETTAJAAN
- 02 Nawal: [elämä on Sibel
- 03 Sibel: [elämä on (.) mutsis on
 {KATSE NAWALIIN
 {KATSE OPETTAJAAN
- 04 Opettaja: sitte [hyvä se näyttelijä just tota
 {VILKAISEE SIVULLE
 {KATSE CECILIAAN
- 05 Sareedo: [mutsis on
- 06 Opettaja: voi olla joku muuki rikas.
 {KATSE SIBELIIN
- 07 Cecilia: joo mutta mä haluan näyttelijä.
 {YLIMIELINEN ILME
 {OPETTAJAN KATSE CECILIAAN
 {SAREEDON KATSE CECILIAAN
 {C:N KATSE SAREEDON
- 08 Sibel: -> fjoo hänen vaatimuk(h)sena on näyttelijä he he
 {OPETTAJAN KATSE SIBELIIN, HYMYILEE
 {SAREEDO VILKAISEE OPETTAJAA
 {SIBEL NOSTAA KÄTTÄÄN RANTEESTA
 {CECILIA NAURAA
- 09 he he .hhh
 {LÄPSÄISEE KÄDELLÄ PULPETTIA
- 10 Sareedo: °Cecilia haluaa (-)hiuksisen°
 {KATSE CECILIASSA
- 11 Opettaja: fse on ykkösvaatimus.f
 {KATSE SIBELISSA
 {CECILIA VAKAVAKSI, LEVITTÄÄ SILMIÄÄN KATSE SAREEDOSSA
- 12 Sibel: j(h)oo, (.) mikä toinen Cecilia.
 {OPETTAJAN KATSE CECILIAAN
 {CECILIAN JA SAREEDON KATSE OPETTAJAAN, HYMYILEVÄT
 {SIBELIN KATSE PULPETTIIN
 {OPETTAJAN KATSE KÄY SIBELISSÄ
- 13 Cecilia: ei sen takia em- ei rahan takia.
 {KATSE SIBELIIN
 {KATSE OPETTAJAAN



Opettajan vuoro alkaa Cecilialle suunnattuna (r. 1): toisen persoonan pronomini *sä* viittaa Ceciliaan, ja opettajan katse on Ceciliassa. Opettaja kuitenkin vaihtaa asentoa kesken lausuman ja esittää kysymyksen niin, että se ei viittaa suoraan Ceciliaan (*onks se hyvä sit*, r. 1 ja 4). Opettajan katse käy välillä hetkellisesti sivulla (joko nurkassa istuvassa tutkijassa tai

Nawalissa, joka on puhunut Sibelin kanssa, r. 2–3). Kysymyksen jälkeen opettaja esittää perusteen sille, miksi hän kysyy asiaa (*voi olla joku muuki rikas*, r. 6). Kysymys ja sen perustelu muodostavat vasta-argumentin Cecilian aiemmalle perustelulle (hän haluaa naida näyttelijän, koska tämä on rikas). Tässä vaiheessa opettaja katsoo Sibelii, joka on juuri edellä puhunut Nawalin kanssa mutta on nyt suunnannut katseensa taas opettajaan. Opettajan puhe on kuitenkin edelleen mahdollista tulkita ensisijaisesti Cecilialle suunnatuksi – opettajat suuntautuvat toisinaan kahtaalle eri resursseja käyttäen osoittaen sanansa yhdelle oppilaalle ja kohdistuen katseensa toiseen oppilaaseen. Myös Cecilia tulkitsee opettajan kysymyksen itselleen osoitetuksi ja vastaa pitäytyen edelleen aiemmassa kannassaan: hän haluaa näyttelijän (r. 7). Hänen vastauksensa voidaan tulkita huumoriksi. Cecilian ilme on korostuneen ylimielinen, ja hän on nauranut juuri edellä. Nopeat muutokset leikillisen ja (näennäisen) vakavan moodin välillä (ks. myös Cekaite 2009) ovat tyypillisiä aineistoni huumorille, joka perustuu usein oppilaiden teeskenneltyyn vakavuuteen (ks. luku 3.2.3). Lisäksi Cecilia painottaa sanoja *mä* ja *näyttelijä*. Cecilian vuoron alussa opettaja suuntaa uudelleen katseensa häneen. Keskustelun polttopiste on selvästi heidän välillään.

Tässä kohden (r. 8) Sibel tulee mukaan keskusteluun vuorolla, joka perustuu pitkälti Cecilian edeltävään vuoroon (r. 7). Jo viittaamalla Ceciliaan Sibel orientoituu tämän edeltävään vuoroon; kierrätys on siis tietoista. Kuten Cecilia, Sibel aloittaa oman vuoronsa sanalla *joo*. Huolimatta siitä, että Cecilian *joo* liittyi opettajan vuoroon ja Sibelin *joo* taas Cecilian vuoroon, vuorojen aloittaminen samalla partikkelilla luo koheesiota vuorojen välille. Toisaalta Sibelin *joo*-partikkelia voi pitää samanlaisena ironisoivana elementtinä kuin Hamidin edellisessä esimerkissä. Toinen sana, joka toistuu sellaisenaan molemmissa vuoroissa, on *näyttelijä*. Vuoroissa on kuitenkin myös merkittäviä eroja. Ensinnäkin persoonana vaihtuu: Sibel viittaa Ceciliaan kolmannessa persoonassa. Hän ei siis jäljittele Ceciliaa suoraan (jolloin hän käyttäisi ensimmäistä persoonaa) eikä kohdistu vuoroaan tälle (jolloin hän käyttäisi toista persoonaa), vaan hän muotoilee Cecilian vuoron uudelleen opettajalle ja luokkatovereille. Sibel viittaa Ceciliaan *hän*-pronominilla. *Hän*-pronominia käytetään usein toisen puheen referointiin ja erityisesti ironiaan tai sarkasmiin (Siitonen 2008: 104; Lappalainen 2010a: alaviite 15; ks. myös luku 5).¹⁰² Toinen muutos Sibelin vuorossa on verbin vaihtuminen. Cecilian *haluta* muuttuu *hänen vaatimuksena on* -rakenteeksi. Sana *vaatimus* on suoraan peräisin yhdessä luetusta tekstistä, ja se on nostettu huomion kohteeksi aiemmassa keskustelussa. Sibel liittyy siis vuoronsa luettuun tekstiin ja näin tehdessään rinnastaa Cecilian tekstissä kuvattuihin ihmisiin, jotka vaativat mahdottomia tulevalta kumppaniltaan. Sibelin käyttämää ilmaisua voi pitää myös vahvempana. Pelkkä toisen henkilön mielipiteen toistelukin voi tuoda ironista sävyä ja etäisyyttä (Couper-Kuhlen 1996), mutta liioitteleminen tekee sen vielä selvemmin. Lisäksi hän tekee kädellään ”diivamaisen” eleen nostamalla kättään ranteesta ylöspäin. Sibelin vuoron sisältö ja ele ovat sopusoinnussa

¹⁰² Pronominin valintaan voi vaikuttaa myös paikallinen murre: tämä tunti on kuvattu Lounais-Suomessa, missä *hän*-pronominia on käytetty perinteisesti yleisemmin kuin pääkaupunkiseudulla (Vilppula 1989). Tässä vuorossa Sibel käyttää *hän*-pronominia kuitenkin sellaiseen tapaan, joka on yleinen muuallakin Suomessa.

Cecilian vuoron ylimielisen sävyn kanssa. Sibel tuottaa vuoronsa hymyillen ja alkaa nauraa vuoron päätyttyä ja läpsäisee vielä kädellään pulpettia. Kaikista näistä seikoista on pääteltävissä, että Sibelin tarkoituksena on mennä mukaan Cecilian aloittamaan huumoriin.

Opettajan katse on siirtynyt Sibeliin tämän vuoron alussa. Hänen kommenttinsa (*se on ykkösvaatus*, r. 11) tuntuu olevan osoitettu ensisijaisesti Sibelille (etenkin kun Cecilia on tällä välin kääntynyt Sareedoon päin), mutta se on tulkittavissa myös yhteiseksi kommentiksi molempien tyttöjen vuoroihin. Sibel antaa nyt palautetta opettajalle (r. 12) ja kysyy sitten Cecilialta, onko tällä muita vaatimuksia. Cecilia vastaa Sibelille (r. 13). Sibelistä on siis tullut täysivaltainen osallistuja keskustelussa, joka alkoi opettajan ja Cecilian välisenä. Edeltävää toisen oppilaan vuoroa käytetään siis tässä esimerkissä resurssina, jonka avulla toinen oppilas voi tulla mukaan opettajan ja yksittäisen oppilaan väliseen keskusteluun. Hayashi ym. (2002) osoittivat, kuinka monenkeskisen arkikeskustelun polttopisteen ulkopuolelle jätetty osallistuja käytti toistoa yhtenä keinona puhujan aseman ja muiden osallistujien vastaanottajuuden saavuttamiseen. Käyttämällä uudelleen Cecilian opettajalle osoittamaa vuoroa Sibel pääsee liittymään keskusteluun ja saavuttaa ratifioitun osallistujan aseman keskustelussa (Goffman 1981).

Vaikka Sibel kierrättää Cecilian vuoroa, hän ei yhdy tämän ilmaisemaan mielipiteeseen tai jatka samaa toimintaa vaan ilmaisee omia, jopa vastakkaisia ajatuksiaan ja kiusoittelee Ceciliaa. Kuten esimerkissä 4.7. (rivit 16 ja 18), tällöin ei enää voi puhua puhujan roolin jakamisesta, vaan keskustelu muuttuu aidosti monenkeskiseksi keskusteluksi. Kun puhuja käyttää toisen sanoja omiin tarkoituksiinsa, voidaan puhua moniäänisyydestä (ks. esim. Kalliokoski 2005). Oppilaat ottavat omakseen muiden kohdekielisen puheen ja sisäistävät sen (Broner & Tarone 2001: 366). Tällä omaksi tekemisellä (*appropriation*) on vaikutusta myös oppimiseen: se auttaa oppijoita laajentamaan omaa repertuaariaan, esimerkiksi hallitsemaan useampia puheen rekistereitä (mt: 375). Toisaalta Ceciliankin vuoro on huumorimoodissa; tämä osoittaakin hyvin huumorin monikerroksisuutta. Cecilian äänen lisäksi Sibelin vuorossa kuuluu myös tekstin ääni: Sibel osoittaa hallitsevansa sanan *vaatus* merkityksen ja käyttötavan.¹⁰³ Tekstin inspiroima keskustelu tarjoaa opettajalle näköalan oppilaiden kielitaitoon ja oppilaille tilaisuuden harjoittaa tekstin sanastoa autenttissa¹⁰⁴ keskustelussa. Edistyneiden puhujien kierrätystekniikat ovat monipuolisia: siinä missä aluksi puhuja voi lähinnä toistaa muiden vuoroja osallistuakseen samaan toimintaan, hän voi myöhemmin

¹⁰³ Aiemmin tunnilla ryhmä on melko pitkään käsitellyt sanan *vaatus* merkitystä. Oppilailla on ollut vaikeuksia tuottaa määritelmää: Sibel on sanonut, että se tulee sanasta *vaatia* ja tarkoittaa ensimmäistä unelmaa; jotain ”mitä haluaa mutta on pakko”. Näistä selityksistä opettajan on vaikea päätellä, onko sanan merkitys ymmärretty ja osataanko sitä käyttää.

¹⁰⁴ Autenttista kielenkäyttöä pidetään monissa opetusta ja oppimista koskeissa teorioissa ja menetelmissä ihanteena, vaikka käsitettä on myös kritisoitu (ks. esim. Kramsch & Sullivan 1996). Opetuskeskustelu pysyy toki opetuskeskusteluna, vaikka se saisi spontaanin keskustelun piirteitä. Osallistujille se on kuitenkin autenttinen, jokapäiväinen tilanne eikä pelkkää harjoitusta: luokassa tapahtuvalla oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä osa nuorten keskinäisten suhteiden muodostumisessa.

käyttää kierrätystä lähtökohtana omien merkitysten tuottamiseen, kuitenkin niin, että vuoro on koherentti muun keskustelun kanssa (Pallotti 2001: 324). Silloinkin kierrätystä voi pitää oppimista palvelevana strategiana: omien merkitysten ilmaiseminen keskustelussa on oppimista tukevaa osallistumista.

Seuraavassakin esimerkissä, joka on lähes suoraa jatkoa edelliselle, kysymys on leikillisestä, yhdessä tuotetusta sekvenssistä. Tällä kertaa Cecilian alkuperäistä vastausvuoroa kommentoi kaksi oppilasta, Agnes ja Sibel; lisäksi lähes koko ryhmä orientoituu vitsailuun jollain tavalla. Kierrättämisen lisäksi kommentoijat täydentävät alkuperäistä vuoroa ja kehittelevät näin leikillistä sekvenssiä eteenpäin omilla ehdoillaan.

Esimerkki 4.9. Käyttää se mies (9. luokka / Unelmakumppani)

```
01 Opettaja:      hyvä. (.) mut näytteleksä sit itse
02                hei. tykkäisitsä olla itseki
                  {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
03                näyt[telijä.
04 Nawal?:        [↓joo,
05 Cecilia:      -> ↑joo mä käytän sitä
                  {NYÖKKÄÄ
06                sitf(h)tef hi hi hi
                  {CECILIA KÄÄNTYY SAREEDOON
                  {OPETTAJA HYMYILEE
07 Agnes:         -> se [käyttää se mies koska se on
08 Cecilia:       [(sit tuli itte näyttelijä)
09 Agnes:         rikas.
                  {HYMYILEE
                  {YUSUF KÄÄNTYY HYMYILLEN AGNESIIN
                  {NESRIN KÄÄNTYY AGNESIIN PÄIN
10 Sibel:         eh he,
                  {CECILIAN KATSE HIBOON, KIERITTÄÄ HIUKSIAAN
                  MOLEMMIN KÄSIN
                  {YUSUFIN KATSE ETEEN, HYMYILEE
                  {NESRIN KÄÄNTYY TAKAISIN HYMYILLEN
                  {OPETTAJA NYÖKKÄÄ HYMYILLEN
                  {SIBELIN KATSE AGNESIIN
                  {AGNESIN KATSE SIBELIIN
11                -> käytä sen raha.
                  {KATSE TAKAISIN PULPETTIIN
12 Opettaja:      kertokaa muutkin onks teillä jotain
                  {AGNESIN KATSE OPETTAJAAN
                  {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
13                hyviä vaatimuksia toi oli nii,
```

Opettaja kysyy Cecilialta, haluaisiko tämä itsekkin olla näyttelijä (r. 1–3). Joku (todennäköisesti Nawal, mutta tätä ei näy videolta) vastaa painokkaan myöntävästi Cecilian puolesta (r. 4) ennen kuin opettaja on päässyt vuoronsa loppuun (ks. myös luku 5.2). Cecilia vastaa itsekkin myöntävästi ja jatkaa vuoroaan, joka kuitenkin katkeaa Cecilian purskahtaessa nauruun ja kääntyessä Sareedoon päin (r. 5–6). Hän ehtii sanoa *mä käytän sitä*, joskaan pronominin *sitä* referentti ei ole aivan selvä. Tätä ilmausta kierrättävät Agnes ja Sibel omissa vuoroissaan. Agnes muuttaa lauseen kolmanteen persoonaan ja tarkentaa ilmausta lisäämällä pronominin *se* jälkeen sanan *mies* ja vielä selityksen: Cecilia käyttää miestä nimenomaan tämän rahojen tähden (r. 7 ja 9). Agnes kohdistaa puheensa opettajalle ja hymyilee heti vuoron jälkeen. Hän ikään kuin selittää asiaa opettajalle Cecilian puolesta, koska tämä ei naurultaan pystynyt viemään vuoroaan loppuun. Useampi oppilas reagoi Agnesin vuoroon: Yusuf ja Nesrin kääntyvät häneen päin, Sibel nauraa ja kääntyy Agnesiin päin. Myös opettaja nyökkäilee hymyillen. Sibel kierrättää samaa ilmausta edelleen, hieman muokattuna (r. 11): Cecilia käyttää miehen rahaa.¹⁰⁵ Vitsaileva tai muuten kohosteinen vuoro nostetaan jälleen esiin toiston avulla (Tainio 2008: 149). Sibelin vuoro voidaan kuitenkin tulkita pikemminkin Agnesin kuin Cecilian vuoron kierrätykseksi; Sibel myös jatkaa samaa selittävää toimintaa Agnesin kanssa. Koska huumori perustuu sosiaalisiin normeihin, humoristiseen toimintaan osallistumalla oppilas voi vahvistaa ymmärrystään luokkahuoneen sosiaalisesta todellisuudesta (Cekaite & Aronsson 2004). Kuten esimerkissä 4.8., tässäkin Agnes ja Sibel pääsevät Cecilian vuoroa kierrättämällä mukaan opettajan ja Cecilian väliseen keskusteluun. Molemmissa esimerkeissä tulee esiin yhdessä rakennettu leikillisuus, johon osallistuvat niin kiusoittelun kohde Cecilia kuin kiusoittelijatkin. Osallistujat rakentavat yhdessä hymyn ja naurun sävyttämän kuvitteellisen maailman ja esittävät sen yleisölle (Broner & Tarone 2001; Cekaite & Aronsson 2005: 181). Yhteinen vitsailu luo viihdyttävää ilmapiiriä ja vahvistaa jaetun kokemuksen ja solidaarisuuden tunnetta ryhmän sisällä (Cekaite & Aronsson 2004). Myönteinen ilmapiiri taas vahvistaa omalta osaltaan oppimista ja toisaalta helpottaa myös luokkatilanteen säätelyä.

Leikillisten vastausten pääasiallinen funktio on yhtä lailla sosiaalinen kuin opiskeluun liittyvä.¹⁰⁶ sen lisäksi että oppilaat orientoituvat yhdessä etsimään oikeaa vastausta opettajan kysymykseen, he käyttävät opetuskeskustelua välineenä pitää hauskaa ja samalla vahvistaa ja muokata keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan. ”Oikeita” vastauksia ei toki näissä tilanteissa olisi olemassakaan: leikilliset vastaussekvenssit sijoittuvat yleensä sellaisten kysymysten jälkeen, jotka koskevat oppilaiden omia mielipiteitä tai muita henkilökohtaisia asioita. Vaikka oppilaiden näkökulmasta keskustelu ei näissä tilanteissa liity ensisijaisesti opetettavaan asiaan, he kuitenkin käyttävät puheessaan niitä ilmauksia ja muotoja, joiden harjoittamiseen

¹⁰⁵ Tässäkin analyysia hankaloittaa epäselvä ääntäminen. Tulkitsen Sibelin vuoron kuitenkin niin, että se rinnastuu Agnesin edeltävään vuoroon ellipsin avulla: '(se) käyttää sen rahaa'. Tätä tukee se, että Sibelin katse on suunnattuna Agnesiin. Jos kyseessä olisi imperatiivi ('käytä sen rahaa'), Sibelin katse olisi todennäköisesti suunnattu Ceciliaan.

¹⁰⁶ Ks. myös esimerkki 4.3.

opettajan kysymykset ovat johdatelleet. Opettaja saa oppilaiden vuoroista evidenssiä siitä, miten he hallitsevat käsiteltävät asiat, ja hän voi tarvittaessa kiinnittää oppilaiden tietoisuuden huomion johonkin keskustelussa esiintyneeseen piirteeseen. Leikillisiin jaksoihin liittyvä myönteinen tunnelataus voi lisäksi vaikuttaa siihen, että niissä käytetty kieli jää paremmin mieleen (Broner & Tarone 2001: 375). Vaikka leikillisuus ei näissä jaksoissa kohdistu suoraan kieleen, jaksot eivät siis ole kielenoppimisen kannalta merkityksettömiä. Lisäksi leikillisillä sekvensseillä on merkitystä oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen oppimisen kannalta. Raja myönteisen ja kielteisen huumorin välillä on kuitenkin hiuksenhieno, ja turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen ja ylläpitäminen vaatii opettajaltakin herkkää tilannetajua.

4.5 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten oppilaat jakavat puhujan roolia tilanteissa, joissa oppilas käyttää toisen oppilaan aiempaa vuoroa oman osallistumisensa resurssina. Osassa tilanteita oppilaat eivät näkyvästi tai eksplisiittisesti orientoidu yhdessä puhumiseen, vaan suhde oppilaiden vuorojen välillä voidaan osoittaa ainoastaan kielellisten yhtäläisyyksien ja vuorojen sekventiaalisen aseman perusteella. Tällöin voidaan puhua pikemminkin puhujan roolin jakautumisesta kuin jakamisesta. Toisissa tilanteissa puhujan roolin jakaminen taas on selvemmin tietoista: oppilaat orientoituvat näkyvästi toisiinsa esimerkiksi vaihtamalla katseita, ja edeltävän vuoron vaikutus seuraavaan on selvemmin osoitettavissa esimerkiksi sen perusteella, että kierrätettävä elementti ei ole ennakoitavissa. Leikillisessä toisen vuoron kommentoinnissa puhujan roolin jakaminen on edelleen tietoista mutta samalla tavallaan näennäistä: huolimatta siitä, että oppilas rakentaa vuoronsa toisen oppilaan vuoron varaan, hän ei jatka samaa toimintaa vaan ilmaisee vuorollaan omia, erillisiä merkityksiä. Nämä erilaiset tavat jakaa puhujan roolia muodostavat jatkumon, jossa oppilaat omalla toiminnallaan muuttavat luokkahuonekeskustelua opettajan ja oppilaiden muodostaman kollektiivin välisestä dyadista kohti monenkeskistä keskustelua. Yhdessä puhuessaan oppilaat asettavat kyseenalaisiksi vakiintuneet käsitykset luokkahuonevuorovaikutuksesta ja muokkaavat tyypillistä vuorottelujärjestelmää ja osallistumiskehikkoa monenkeskisen keskustelun suuntaan. Keskustelun opettajajohtoisuus vähenee: joka toinen vuoro ei välttämättä ole opettajalla, eikä opettaja aina valitse seuraavaa puhujaa. Äänessä voi myös olla enemmän kuin yksi (oppilas) kerrallaan. Opettaja voi antaa yhteistä palautetta useamman oppilaan yhdessä tuottamalle vastaukselle (ks. myös Ko 2005: 201). Tämän luvun esimerkit osoittavat samalla, että oppilaat jakavat puhujan roolia erilaisissa konteksteissa, jolloin myös lähtötilanteen osallistumiskehikko vaihtelee: toisinaan puheenvuoro on valmiiksi avoin kaikille oppilaille, toisinaan taas puheenvuoro on annettu yksittäiselle oppilaalle.

Se, että vastaamiseen osallistuu yhden oppilaan sijaan useita oppilaita, vaikuttaa luokkahuonekeskustelun osallistumiskehikkoon. Jako vastausvuorossa (eli polttopisteessä) olevan oppilaan ja keskustelua kuulijoina seuraavien oppilaiden välillä hämärtyy. Yhdessä tuotetut vastaukset lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia osallistua keskusteluun, mistä voi olla

yksittäiselle oppilaalle monenlaista hyötyä. Osallistuminen jakautuu joustavammin,¹⁰⁷ kun oppilaat voivat myös itse säädellä omaa osallistumistaan. Esimerkit osoittavat, että kierrätys lisää oppilaan mahdollisuuksia osallistua mielekkäällä tavalla keskusteluun, jopa silloin, kun kielitaito on vielä puutteellinen. Erityisesti heikot oppilaat hyötyvät tästä: virallisen vastausvuoron pyytäminen edellyttää, että oppilas pystyy esittämään edes jonkinlaisen vastausehdotuksen. Virallisen vastausvuoron ulkopuolella, yhdessä tuotettuihin vastauksiin osallistumalla, oppilaat voivat osoittaa aktiivisuuttaan helpommin myös silloin, kun taidot eivät riitä vastausehdotuksen itsenäiseen muodostamiseen. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtia niin sanottuun oikeutettuun rajoitettuun osallistumiseen (legitimate peripheral participation), jota pidetään oppimisen kannalta olennaisena (Lave & Wenger 1991). Kun oppilas osallistuu enemmän, hän saa ensinnäkin osoitettua aktiivisuuttaan ja osaamistaan, millä on merkitystä oppilaan kielitaidon arvioinnissa. Toiseksi keskusteluun osallistuminen antaa oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa sen sisältöön ja kulkuun. Vaikuttamalla siihen, mistä ja miten puhutaan, oppilas vaikuttaa myös omaan oppimiseensa. Lisäksi muiden puheen toistaminen tukee oppimista jossain määrin myös sellaisenaan, ilmankin vuorovaikutustarkoitusta (ks. esim. Ohta 2001: 54–61).

Yhdessä tuotettu puhe saa eri muotoja ja esiintyy eri konteksteissa luokkahuoneessa. Oppilaat voivat tuottaa samanaikaisia vastauksia opettajan kysymyksiin, he voivat täydentää tai jatkaa toistensa vuoroja, he voivat kierrättää elementtejä toisten puheesta omissa vuoroissaan tai tuottaa parafraaseja tai tulkintoja toisten puheesta. Toisten vuorojen elementtien kierrätys ja toisten vuorojen täydentäminen esiintyvät usein yhdessä. Yhdessä puhumisen ulottuvuuksia ei voi selvärajaisesti erottaa toisistaan, vaan kyse on jatkumosta. Yhdessä tuotetun puheen sisälläkin oppilaiden vuorojen välinen suhde voi olla erilainen. He voivat ensinnäkin pyrkiä kohti yhteistä perspektiiviä (esimerkiksi toisen vastausta täydentäessä). Tällöin ei ole niinkään merkitystä sillä, onko kysymys varsinaisesta avunannosta vai oppilaiden keskinäisestä kilpailusta – molemmat ovat sikäli myönteisiä ilmiöitä, että ne osoittavat oppilaiden halua osallistua. Toiseksi oppilaat voivat ottaa etäisyyttä toisen oppilaan aiempaan vuoroon (esimerkiksi kun ironisoidaan toisen oppilaan vuoroa kiusoittelemielessä). Oppilaat voivat orientoitua samanaikaisesti sekä vastauksen rakentamiseen yhdessä että keskinäiseen kilpailuun vuorosta.

Yhdessä tuotettu puhe on osoitus oppilaiden aktiivisesta osallistumisesta luokkahuonevuorovaikutuksen rakentamiseen. Yhdessä puhumisella on monia myönteisiä tehtäviä luokkahuonekeskustelussa. Se palvelee sekä pedagogisia että sosiaalisia tarkoituksia. Yhtäältä se lisää oppilaiden mahdollisuuksia osallistua keskusteluun tarkoituksenmukaisella tavalla ja osoittaa näin aktiivisuuttaan. Samalla se antaa oppilaille

¹⁰⁷ Toisaalta osallistuminen ei oma-aloitteisia ja yhdessä tuotettuja vastauksia suosivassa kontekstissa välttämättä jakaudu tasaisemmin: hiljaiset ja arat oppilaat voivat hyötyä siitä, että opettaja säätelee osallistumista ja huolehtii myös heidän puheajastaan (Sahlström 1999).

enemmän tilaisuuksia vaikuttaa opetuskeskustelun sisältöön ja kulkuun ja tätä kautta myös siihen, mitä ja miten keskustelussa opitaan. Yhdessä puhuminen mahdollistaa myös vertaisavun ja merkitysten rakentamisen yhdessä, jolloin oppilaat pystyvät toistensa avulla laajentamaan osaamistaan. Lisäksi oppilaat tuovat yhdessä tuotetun puheen avulla huumoria luokkahuonekeskusteluun ja vahvistavat näin yhteisöllisyyttä ja parantavat oppitunnin ilmapiiriä. Niin runsas osallistuminen, vertaisapu kuin leikillisyydsikin tukevat oppimista. Lisäksi voidaan ajatella, että myös kierrätysstrategioiden ja niiden tulkitsemisen oppiminen kuuluu kielellisiin taitoihin ja näin ollen opetuksen tavoitteisiin. Yhdessä rakennetut vastaukset ovat omalta osaltaan esimerkkejä yhteisöllisyyden ilmenemisestä luokkahuonekeskustelussa: oppilaat ponnistelevat yhdessä mahdollisimman täydellisen vastauksen tuottamiseksi.

Yhdessä tuotettujen vastausten kollektiivinen ja dynaaminen luonne on yhteydessä kielen oppimisen teorioihin: kielen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa toteutetuissa toiminnoissa ja ylittää yksittäisen oppilaan ominaisuudet (Ko 2005: 280). Yhdessä tuotetut vastaukset ovat siis mahdollinen paikka oppimiselle. Oppilaat suuntautuvat yhdessä toimimiseen, monitoroivat toistensa toimintaa ja tukevat toisiaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Jokainen on potentiaalinen puhuja, osallinen yhteisessä toiminnassa ja jaettujen resurssien käytössä. Vaikka kenenkään kielitaito ei välttämättä ole parempi kuin toisten, kaikki voivat tuoda keskusteluun omat vahvuutensa. Lisäksi muilla kuin puhujalla on resursseja vapaana projisoida tulevia kielellisiä elementtejä ja osallistua niiden tuottamiseen yhdessä puhujan kanssa. Tällainen tiimityö tukee myös keskustelun sujuvuutta.

5 Toinen oppilas puheen kohteena

Edellisessä luvussa käsittelin sitä, miten oppilaat käyttävät toistensa vastausvuoroja oman osallistumisensa resurssina. Erityisesti luvun 4.4 esimerkeissä näkyi yhä selvempänä oppilaiden suuntautuminen opettajan lisäksi toisiinsa: oppilaat jopa viittasivat omissa vuoroissaan eksplisiittisesti edelliseen puhujaan. Tässä luvussa jatkan sellaisten tilanteiden tarkastelua, joissa oppilaat viittaavat toisiinsa tai puhuttelevat toisiaan. Lähestyn tilanteita näkökulmasta, joka keskittyy nimenomaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta luokkahuoneessa on aiemmin tutkittu erityisesti pari- ja ryhmätyötilanteissa (mm. Hellermann 2008; Ohta 2001; Tholander 2002b); myös niin sanottua pulpettipuhetta eli oppilaiden yksityisiä rinnakkaiskeskusteluja on tarkasteltu jonkin verran (Sahlström 1999). Oppilaiden välillä on kuitenkin vuorovaikutusta myös luokan yhteisessä, julkisessa keskustelussa, mutta sen käsittely on aiemmassa tutkimuksessa jäänyt melko satunnaisten mainintojen varaan. Tarkasteluni kohteena ovat siis vuorot, joissa oppilaat ovat toistensa puheen kohteina: joko oppilas viittaa toiseen oppilaaseen eli sanoo hänestä jotakin muille osallistujille tai oppilas puhuttelee toista oppilasta suoraan. Rajaan tarkasteltavat vuorot sellaisiin, joissa oppilaat käyttävät eksplisiittistä viittaamis- tai puhuttelukeinoa eli pronominia tai puhuttelutermiä.¹⁰⁸ Kummassakin tapauksessa toinen oppilas on vuoron puheenaiheena eli topiikkina; lisäksi toista oppilasta voi kummassakin tapauksessa pitää vuoron (joko ensi- tai toissijaisena) vastaanottajana. Lisäksi rajaan tarkasteltavat tilanteet koko luokan yhteisiin keskusteluihin (yksityisiä rinnakkaiskeskusteluja käsitellään luvussa 6).

Toiseen oppilaaseen viittaaminen tai toisen oppilaan puhuttelemine muokkaa luokkahuonekeskustelun osallistumiskehikkoa ja vaikuttaa vuorotteluun. Kolmannen persoonan viittauksen kohteena oleva oppilas ei ole varsinainen puhuteltu, mutta hänet nostetaan kuitenkin erityiseen asemaan keskustelussa. Viittaamalla toiseen oppilaaseen äänessä oleva oppilas laajentaa keskustelun polttopistettä: siihen sisältyy puhuja, opettaja vuoron ensisijaisena vastaanottajana ja viittauksen kohde toissijaisena vastaanottajana. Viittaamalla toiseen oppilaaseen oppilas vaikuttaa myös keskustelun vuorotteluun: seuraava vuoro, joka yleensä on varattu puhutellulle eli tässä tapauksessa opettajalle (Lerner 2003), jää kolmannen persoonan pronominin avulla tehdyn viittauksen jälkeen avoimeksi (Seppänen 1998). Viittausvuoron jälkeen seuraavan vuoron voisi siis periaatteessa ottaa opettajan sijasta myös viittauksen kohde. Toisen oppilaan puhuttelemine toisessa persoonassa taas rikkoo luokkahuonevuorovaikutuksen odotuksia siinä, että oppilaan puhe ei ole kohdistettu opettajalle. Suoran puhuttelun jälkeen on odotuksenmukaista, että puhuteltu eli tässä tapauksessa toinen oppilas ottaa seuraavan vuoron (Lerner 2003). Kummassakaan

¹⁰⁸ En siis tarkastele vuoroja, jotka on kohdistettu muille oppilaille muiden keinojen, esimerkiksi sekventiaalisen kontekstin tai sisällön, perusteella.

tapauksessa luokkahuoneen osallistumiskehikko (ks. luku 2.3) ei vastaa prototyypistä eivätkä luokkahuoneen vuorottelusäännöt (ks. luku 2.2) enää päde sellaisenaan. Lisäksi toisiinsa viittaamalla ja toisiaan puhuttelemalla oppilaat muokkaavat keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan monin eri tavoin.

Kuten useat muut vuorovaikutuksen ilmiöt, myös toiseen oppilaaseen viittaaminen ja toisen oppilaan puhuttelu tuntuvat kasautuvan tiettyihin jaksoihin. Toisen oppilaan topiikiksi nostamiseen täytyy luokkahuoneessa olla erityinen peruste. Suuri osa luokkahuoneessa käytävistä keskusteluista käsittelee opetuksen sisältöä eli esimerkiksi kielioppia, sanojen merkityksiä tai tekstien sisältöjä, ja tällöin yksittäiset oppilaat tai heidän toimintansa nousevat harvoin relevanteiksi puheenaiheiksi. Oppilaiden vuoroihin sisältyviä viittauksia toisiin oppilaisiin tai toisten oppilaiden puhuttelua esiintyy kuitenkin ensinnäkin neuvoteltaessa yhdessä sellaisista käytännön asioista kuin esimerkiksi tehtävien suorittamistavasta tai oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista. Yksittäisen oppilaan toiminnan kommentoimisella on tällöin yleisempää relevanssia, ja siksi yksittäinen oppilas nousee usein yhteiseksi puheenaiheeksi. Toinen konteksti, jossa oppilaat nousevat keskustelun topiikiksi, ovat oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin liittyvät keskustelut: oppilaita käytetään esimerkkeinä tai heidän mielipiteistään keskustellaan. Tämä tapahtuu usein opettajan aloitteesta, ja näitä keskusteluja sisältyy sekä plenaariopetukseen että opetuskeskusteluihin. Pedagogisena tavoitteena on näissä tilanteissa joko yhdistää opettettava asia autenttiseen vuorovaikutukseen tai herättää keskustelua esimerkiksi oppilaiden omien mielipiteiden pohjalta. Valtaosa aineistoni vuoroista, joissa oppilaat viittaavat toisiinsa tai puhuttelevat toisiaan, on tuotettu jonkinasteisessa huumorimoodissa (esimerkiksi kiusoitteletarkoituksessa), mutta joukossa on myös joitakin vakavia vuoroja.

Esittelen ensin kielelliset keinot, joita aineistoni oppilaat käyttävät toisiinsa viittaamiseen ja toistensa puhutteluun: etunimet sekä persoona- ja demonstratiivipronomit (*sä, se, toi, hän*). Tarkoitukseni ei ole selvittää perinpohjaisesti eri viittaus- ja puhuttelukeinojen työnjakoa luokkahuonekeskustelussa (tähän tarkoitukseen aineistoni on liian suppea), vaan pyrin esittelemään oppilaiden käytössä olevan keinoston ja suhteuttamaan näiden keinojen käyttöä aiempaan tutkimukseen muuntyyppisistä aineistoista sekä havaintoihini opettajan käyttämistä puheen kohdistamisen keinoista (ks. luku 2.3.3). Samalla pohdin kolmannen ja toisen persoonan suhdetta luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tämän jälkeen käsittelen kolmea tyyppillistä aineistostani nousevaa ilmiötä, jotka liittyvät toisiin oppilaisiin viittaamiseen tai toisten oppilaiden puhuttelemiseen. Ensin tarkastelen tilanteita, joissa oppilas puhuu toisen oppilaan puolesta. Tämän jälkeen tutkin vuoroja, joiden avulla oppilas tarjoaa toista oppilasta seuraavaksi puhujaksi tai puheenaiheeksi. Lopuksi analysoin tilanteita, joissa oppilas reagoi toisen oppilaan provosoivaan vuoroon puhuttelemalla toista oppilasta suoraan.

5.1 Pronominit ja nimet puheen kohdistamisen keinoina

Tämän luvun esimerkeissä oppilaat kohdistavat puhetta toisilleen¹⁰⁹ käyttämällä etunimiä ja pronomineja. Nimiä käytetään sekä läsnäolijaan viittaamisen että suoran puhuttelun keinoina. Kolmannen persoonan pronomini-*viittaukset* tehdään lähinnä demonstratiivipronominien *se* ja *toi* avulla; myös persoonapronominia *hän* käytetään joissakin tapauksissa. Toisen persoonan pronomini-*viittaukset* eli niin sanottu suora puhuttelu tehdään pääosin persoonapronominin *sä* avulla.¹¹⁰ Kaikilla näillä puheen kohdistamisen keinoilla on keskustelussa omat tehtävänsä (Seppänen 1998). Käsittelen tässä alaluvussa keinoja edellä mainitussa järjestyksessä, ja suhteutan niiden käyttöä omassa aineistossani aiemman tutkimuksen tuloksiin.

Omalle aineistolleni – kuten muillekin monenkeskisille keskusteluille – on tyypillistä se, että osallistujat käyttävät sekä toista että kolmatta persoonaa läsnäolijoihin viitatessaan. Luvussa 2.3.3 nähtiin, kuinka opettaja liikkuu persoonien välillä oppilaille puhuessaan, mutta samaa tekevät myös oppilaat. Samassa katkelmassa saatetaan viitata toiseen oppilaaseen välillä kolmannessa ja välillä toisessa persoonassa; usein toisen oppilaan tuominen keskusteluun kolmannessa persoonassa johtaa oppilaiden väliseen suoraan puhutteluun eli toisen persoonan käyttöön (ks. luvut 5.2 ja 5.3). Joissain tapauksissa tämä saattaa johtaa jopa siihen, että oppilaiden (viittaaajan ja viittauksen kohteen) välille syntyy erillinen rinnakkaiskeskustelu (ks. luku 6). Toisinaan on myös vaikea erottaa, kummasta ilmiöstä on kyse: esimerkiksi itsenäisesti käytetty etunimi voidaan tulkita joko puhuttelutermiksi tai kolmannen persoonan viittaukseksi. Eeva-Leena Seppänen (1998) on osoittanut, että toinen ja kolmas persoona eivät muodosta selvästi erillisiä kategorioita monenkeskisten arkikeskustelujen osallistumiskehikossa. Kun viitataan läsnäolijaan, persoonien raja ei aina ole selvä: mitä pitempi sarja viittauksia, sitä voimakkaammin mukana on se vaihtoehto, että viittauksen kohdetta aletaankin puhutella (mt: 107).

Seppäsen aineistossa toisen persoonan viittauksia oli ylivoimaisesti enemmän kuin kolmannen persoonan viittauksia. Omassa aineistossani persoonien käyttö jakautuu tasaisemmin: myös kolmas persoona on varsin tavallinen.¹¹¹ Tämä ero arkikeskusteluihin on jossain määrin odotuksenmukainen. Siinä missä arkikeskusteluissa puheen suoraa kohdistamista ja toisen persoonan käyttöä voidaan pitää perustapauksena (Straehle 1993), prototyypisessä luokkahuonekeskustelussa osallistumiskehikko on määritelty ennalta toisin: oppilaan puhe on oletusarvoisesti kohdistettu ensisijaisesti opettajalle. Tällaisessa keskustelussa oppilaiden välinen suora puhuttelu ei ole odotuksenmukaista, ja muihin

¹⁰⁹ Puheen kohdistamista käsitellään myös luvuissa 2.3.3 ja 2.3.4 sekä 3.2 ja 3.3.

¹¹⁰ Oppilaat käyttävät jonkin verran myös monikollisia kolmannen ja toisen persoonan pronomineja: *ne*, *noi* ja *te*.

¹¹¹ Täsmällisten lukujen esittämistä toisen ja kolmannen persoonan viittauksista vaikeuttaa mm. se, että suuri osa toisen persoonan viittauksista eli oppilaiden välisistä puhutteluista esiintyy oppilaiden välisissä yksityisissä rinnakkaiskeskusteluissa; yksiselitteistä rajaa julkisen keskustelun ja yksityisten keskustelujen välille on kuitenkin mahdoton vetää.

oppilaisiin viittaaminen tapahtuu silloin luontevasti kolmannessa persoonassa.¹¹² Toisaalta suoraan toisille oppilaille kohdistetut vuorot eivät todellisissa luokkatilanteissa ole harvinaisempia kuin ne, joissa toiseen oppilaaseen viitataan kolmannessa persoonassa. Tilanteen kompleksisuus edellyttää sekä toisen että kolmannen persoonan käyttöä.

Yksi keino kohdistaa puhetta toisille oppilaille on etunimien käyttö.¹¹³ Oppilaat käyttävät toistensa nimiä monin eri tavoin. Ensinnäkin nimet toimivat usein puhuttelutermeinä, useimmiten itsenäisesti käytettyinä eli kutsuina (ks. luku 3.2), kun oppilaat pyrkivät kiinnittämään toistensa huomion. Kun oppilas haluaa puhutella toista oppilasta (tai vaikka ilmehtiä tai elehtiä tälle), huomion kiinnittäminen verbaalisin keinoin on erityisen tarpeellista katsekontaktin puuttumisen takia: oppilaat istuvat niin, että kaikkien kasvot on suunnattu eteenpäin. Toiseksi oppilaat käyttävät nimiä kolmannen persoonan viittauskeinona, jolloin nimi voi olla lauseessa joko subjektin (*Lauri ajattelee / Christina on*) tai muun lauseenjäsenen (*aloitetaan Said*) asemassa. Lisäksi oppilaat käyttävät toistensa nimiä erillisinä tai löyhästi muuhun lausumaan liittyvinä lisäyksinä, joiden tarkoituksena on kiinnittää osallistujien huomio kyseiseen oppilaaseen; näitä tapauksia tarkastellaan lähemmin alaluvussa 5.3.

Etunimen käyttöä läsnäolijaan viittaamisen keinona on tutkittu aiemmin lähinnä arkikeskusteluissa. Nimiä pidetään tyypillisesti aloittavina viittauskeinoina (Schegloff 1996b: 450). Sekä omassani että Seppäsen (1998: 97) aineistossa etunimeä käytettiin kuitenkin myös jatkoasemassa.¹¹⁴ Seppäsen mukaan nimeä käytetään kolmannen persoonan viittauksissa silloin, kun pronomini ei jostain syystä sovi; lisäksi nimellä voi tehdä erityyppisiä asioita kuin pronominilla (mt: 102). Ensinnäkin nimeä käytetään silloin, kun pronomini saattaisi johtaa monitulkintaisuuteen. Monitulkintaisuuden välttäminen on enemmän tai vähemmän jatkuvasti läsnä luokkahuonekeskustelun osallistujiin viitatessa: osallistujia on enemmän kuin useimmissa monenkeskisissä arkikeskusteluissa, eivätkä eleetkään riitä välttämättä selvittämään, keneen milloinkin viitataan. Nimeä käytetään myös silloin, kun viittauksen kohteelta odotetaan vierusparin jälkijäsenen tuottamista. (Mt: 102–104.) Luokkahuoneessa tämä rinnastuu nimien käyttöön vuoron antamisessa. Lisäksi Seppänen mainitsee erikseen, että etunimen käyttö liittyy usein esimerkiksi kiusoitteeluun tai kehumiseen (mt: 105). Myös omassa aineistossani nimiä käytetään usein kiusoittelevissa vuoroissa. Kaiken kaikkiaan Seppänen toteaa etunimen käytössä olevan usein vokatiivisia piirteitä myös kolmannessa

¹¹² Sama näkyy myös esimerkiksi monenkeskisissä haastatteluissa: haastateltavat käyttävät toisistaan kolmatta persoonaa säilyttääkseen haastattelun perusrakenteen eli haastattelijan puhuttelemisen, kun taas toinen persoona voi johtaa suoraan (erimieliseen) vuorovaikutukseen osallistujien välillä (Clayman & Heritage 2002: 122–124; ks. myös Lerner 1996: 283).

¹¹³ Ks. myös luvut 2.3.3 ja 3.2.

¹¹⁴ Tähän voivat vaikuttaa osittain kielten väliset erot. Esimerkiksi suomessa pronominit ovat sikäli monitulkintaisempia kuin englannissa, että niistä ei ilmene referentin sukupuoli, ja siksi nimen käyttö voi olla tarpeen referentin yksilöimiseksi.

persoonassa ja sen käytön olevan pronomineihin verrattuna lähempänä toista persoonaa (mt: 106).

Toinen oppilaiden käyttämä puheen kohdistamisen keino ovat pronominit. Pronominit ovat luonteeltaan deiktisiä tai anaforisia: niiden tarkoite riippuu kunkinhetkisestä kontekstista tai aiemmin sanotusta (VISK § 714). Monenkeskisessä keskustelussa pronominiin lisäksi tarvitaan muitakin kielellisiä tai ei-kielellisiä elementtejä, jotta voidaan tulkita, keneen pronomini milloinkin viittaa tai ketä puhutellaan. Tällaisia elementtejä ovat esimerkiksi katseen suunta tai erilaiset sekventiaaliset ja vuoron sisältöön liittyvät tekijät.

Kolmannen persoonan pronominit ja demonstratiivipronominit jakautuvat aineistossani niin, että *se* on käytetyin¹¹⁵ kolmannen persoonan pronomini (ks. myös Seppänen 1998: 16). *Se*-pronominilla tehdyt viittaukset ovat siis aineistossani tavallisin tapa viitata toiseen oppilaaseen. Tämä selittyy osin sillä, että nämä viittaukset ovat tyypillisesti jatkavia (Seppänen 1998: 45): pidemmässä sekvenssissä ensiviittaus tehdään yleensä etunimen tai *toi*-pronominin avulla ja tämän jälkeen kaikki muut viittaukset samaan henkilöön *se*-pronominin avulla. Oppilas viittaa toiseen *se*-pronominin avulla joko silloin, kun hän on jo maininnut tämän omassa vuorossaan tai kun joku muu – joko asianomainen oppilas itse tai kolmas osallistuja – on maininnut tämän aiemmassa vuorossa. *Se*-pronominia käytetään siis anaforisesti, kun viittauksen kohde on ollut puheenaiheena jo edellä (Seppänen 1998).

Myös *toi*-pronomini on yleinen aineistossani viittaamassa toiseen oppilaaseen. Vallitseva piirre kaikille oppilaiden käyttämille pronomineille on puhekielisyys: pronomini ei koskaan esiinny yleiskielisessä muodossaan *tuo*.¹¹⁶ *Toi*-pronominia käytetään aineistossani usein aloittavissa viittauksissa, mutta ei yksinomaan. *Tuo*-pronominin avulla yhteiseen keskusteluun voidaan tuoda uusi referentti, mutta sitä voidaan käyttää myös viittaamassa henkilöön, joka on toiminnallaan päässyt muiden huomion kohteeksi (Seppänen 1998: 208); myös Etelämäki (2006: 27) pitää *tuo*-pronominia osoittavana. *Toi*-pronominin käyttöön liittyy useimmiten osoittava ele; ilman elettä viittauksen kohde ei välttämättä olisikaan tunnistettavissa. Seppäsen (1998) mukaan *tuo*-pronominilla tehtyihin viittauksiin liittyy usein viittauksen kohteen toiminnan kommentointi, ja sen käyttö voi liittyä myös viittauksen kohteen ulkopuolelle jättämiseen tiimiytymistilanteissa. *Toi*-pronominin käytöstä ei muodostu suppeahkossa aineistossani selkeää kuvaa, mutta se voi liittyä mm. monitulkintaisuuden välttämiseen (*se*-pronominihan voi viitata myös muihin kuin läsnäolijoihin).

¹¹⁵ Esitän tässä ainoastaan yleisluontoisen arvion siitä, miten oppilaiden käyttämät pronominit jakautuvat aineistossani. Tarkkojen lukujen antaminen ei ole tutkimusaiheeni kannalta olennaista; lisäksi varsinainen kvantitatiivinen analyysi vaatisi laajemman aineiston vertailukelpoisten lukujen saamiseksi.

¹¹⁶ Pronominit ovat tavallinen puhekielisyyden muoto myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teksteissä (Halonen 2009).

Hän-pronominilla on joitakin esiintymiä, mutta ne keskittyvät alueellisesti: sitä käytetään vain Lounais-Suomessa kerätyssä aineistossa, jossa sen käyttö on perinteisesti yleistä (Vilppula 1989), eikä lainkaan pääkaupunkiseudulla kerätyssä aineistossa. Tämä havainto tukee ajatusta siitä, että maahanmuuttajaoppilaat omaksuvat kielen mallin pitkälti ympäristöstään eivätkä vain oppikirjoista, joissa *hän* yleiskielisenä vaihtoehtona ihmiseen viitatessa on enemmän sääntö kuin poikkeus (ks. myös Lehtonen 2006: 262). Myös Halonen (2009) on kiinnittänyt huomiota siihen, miten maahanmuuttajataustaiset koululaiset käyttävät puhekieltä kirjoitelmiensa resurssina. Lisäksi maahanmuuttajataustaiset nuoret käyttävät yleiskielen muotoja parodioidessaan huonosti suomea puhuvia; he siis mieltävät yleiskielen jonkinlaiseksi oppijankieleksi (Lehtonen 2009a: 173). *Hän*-pronominia käytetään pitkälti samalla tavalla kuin *se*-pronominia eli anaforisissa viittauksissa (ks. myös Seppänen 1998: 23). Samat oppilaat käyttävät kuitenkin toisinaan myös *se*-pronominia, ja pronominien valinnalla on varmasti oma merkityksensä. Kyse on monimutkaisesta ilmiöstä: *hän*-pronominin käytöstä ei muodostunut Seppäsen (1998) aineistossakaan yhtenäistä kuvaa, mutta sitä käytettiin erityisesti silloin, kun puhuja halusi asettua keskustelukumppanin näkökulmaan (esimerkiksi referoinnissa). Tällaisen logoforisen käytön (Laitinen 2005; Lappalainen 2010a: 287; ks. myös esimerkki 4.8.) lisäksi *hän*-pronominia on pidetty eräänlaisena sävypronominina, joka tuo lausumaan jonkin lisämerkityksen ja joka saa lopullisen tulkintansa vasta kontekstissa (Siitonen 2008: 88; ks. myös Vilppula 1989: 398). *Hän*-pronominin käytön on arveltu liittyvän puhujan asenteisiin (Siitonen 2008: 88), erityisesti ironiaan (Hakulinen & Laitinen 2008: 176, alaviite 17). Aineistoni on kuitenkin liian pieni, jotta voisin tehdä pitkälle meneviä päätelmiä pronominien käytön eroista.

Sen sijaan *tämä*-pronominin käyttö läsnäolijaan viitatessa puuttuu kokonaan aineistostani. *Tämä* viittaa Seppäsen (1998) tutkimuksen mukaan keskustelussa aiemmin äänessä olleeseen henkilöön ja ilmaisee samalla uuden sekvenssin alkua tai asennonvaihdoista. En kuitenkaan voi esittää arveluita siitä, johtuuko tämän piirteen puuttuminen oppilaiden kakkoskielisyydestä vai onko se yleisempi luokkahuonevuorovaikutuksen piirre; tämän selvittämiseksi aineistoani olisi verrattava luokkahuonevuorovaikutukseen tunneilla, joihin osallistuu äidinkielisiä oppilaita.

Toinen persoona on (ensimmäisen lisäksi) niin sanottu puheaktipersoona, ja se viittaa puhetilanteessa puhuteltavaan (VISK § 716) – kielipiillinen toinen persoona on siis yksi tapa osoittaa vuoron vastaanottaja. Ongelmana on kuitenkin, että monenkeskisessä keskustelussa mahdollisia vastaanottajia on useita eikä toisen persoonan käyttö yksinään riitä yksilöimään, ketä läsnäolijoista tarkoitetaan. Lisäksi tarvitaan siis puhuttelutermin, katse tai muita tarkentavia elementtejä. Myös toisen persoonan pronominien käyttö on aineistossani puhekielistä. Toista oppilasta puhuteltaessa vuoro sisältää aineistossani lähes poikkeuksetta toisen persoonan pronominin; ilmiö on siis yleisempi kuin kirjoitetulle kielelle

ominainen, pelkällä verbimuodolla ilmaistu persoona (ks. VISK § 913).¹¹⁷ Lisäksi ilmipantu pronomini on lähes poikkeuksetta puhekielisessä muodossa (*sä, sun, sua, sulta* jne.).¹¹⁸ Näitä niin sanottuja pikapuhemuotoja voi pitää varsin yleisinä, neutraaleina puhutun kielen piirteinä (VISK § 716). Alueellisia eroja ei esiinny pääkaupunkiseudulla ja Lounais-Suomessa kerätyn aineiston välillä.¹¹⁹

5.2 Toisen oppilaan puolesta puhuminen

Tässä alaluvussa käsitellen vuoroja, joissa oppilas puhuu toisen oppilaan puolesta. Oppilas, johon viitataan, on jo keskustelun osallistujana ja / tai puheenaiheena; kyseessä ovat siis jatkavat viittaukset. Viittaamalla toiseen oppilaaseen oppilas nostaa itsensä keskustelun polttopisteeseen, joka on useimmissa tapauksissa ollut opettajan ja viittauksen kohteen välillä. Yksi esimerkki tästä on tilanne, jossa oppilas tuottaa vierusparin jälkijäsenen toisen oppilaan puolesta eli esimerkiksi vastaa tämän puolesta opettajan esittämään kysymykseen. Tilanteet muistuttavat alaluvun 4.4 esimerkkejä, mutta nyt toisen oppilaan omaa vuoroa ei kierrätetä vaan hänen puolestaan sanotaan jotain, mitä hän ei ole itse sanonut. Toisen puolesta puhumista esiintyy aineistossani myös muuntuyppisissä tilanteissa kuin vastausvuoroissa.

Tarkastelen ensin tapauksia, joissa toisen oppilaan puolesta puhuminen osoittaa läheisyyttä tai tiimitymistä oppilaiden välillä. Tuomalla esiin toiseen liittyviä tietoja oppilas näyttää, että puhujalla ja viittauksen kohteella on esimerkiksi yhteistä historiaa, joka mahdollistaa toisen asioista puhumisen (Tainio 2000; Peräkylä 1995; Pomerantz 1980). Toisen puolesta puhumalla viittauksen kohde voidaan asettaa myönteiseen valoon. Esimerkiksi vastaamalla toisen puolesta oppilas voi puolustaa tätä syytöksiltä. Seuraavassa esimerkissä opettaja kysyy myöhässä saapuneelta Floralta, onko tällä edellisellä tunnilla annettua tehtäväpaperia, ja Christina vastaa Floran puolesta:

Esimerkki 5.1. Kolme kopiota (7. luokka / Substantiivit)

01 Opettaja: okei ja sit, (.) onks sul tää, (.) °kotitehtävä°,
 {OPETTAJAN KATSE FLORAAN
 {CHRISTINAN KATSE FLORAAN
 {OPETTAJA NÄYTTÄÄ PAPERIA
 {CHRISTINA VILKAISEE OPETTAJAA

02 Christina: ei.
 {KATSE FLORAAN
 {FLORA PUDISTAA PÄÄTÄ, KATSE OPETTAJAAN
 {SHYHRETEN KATSE FLORAAN

03 OPETTAJA TAIVUTTAA PÄÄTÄÄN JA NOSTAA KULMAKARVOJAAN,
 KÄVELEEE KOHTI FLORAA

¹¹⁷ Aineistosta löytyy kuitenkin myös joitakin tapauksia, joissa subjekti sisältyy vain verbimuotoon; tämä pätee muutamiiin vakiintuneisiin ilmauksiin (esimerkiksi *olet oikeassa*, *siitäs sait(te)*).

¹¹⁸ Myös imperatiiveissa käytetään puhekielisiä muotoja (*mee, älä tuu* jne.).

¹¹⁹ Lounais-Suomen aineistossa opettaja tosin käyttää myös muotoa *sää*.

04 Christina:-> ei se ollu (.) vii[me kerralla.
 {KATSE OPETTAJAAN
 {KATSE ALAS
 {SHYHREten KATSE OPETTAJAAN
 {FLORAN KATSE PAPERIIN

05 Opettaja: [↑olithan sä viimeks.
 {PYSÄHTYY FLORAN PULPETIN ETEEN

06 Christina: ↑ei ollu.
 {CHRISTINAN JA SHYHREten KATSE FLORAAN

07 Opettaja: ↑olitpa.

08 Shyhrete: oli [öö vähän aikaa.
 {SHYHREten KATSE OPETTAJAAN

09 Flora: [(°o:li:n.°)

10 Opettaja: [no sitte,
 {OJENTAA FLORALLE PAPERIN, KATSE LUOKAN TAKAOSAAN

11 Christina: [sitte sä lähit.

12 Opettaja: käy pyytään tosta, (.) kolme kopioo.
 {FLORAN KATSE OPETTAJAAN
 {SHYHREten KATSE FLORAAN

Kun Flora ei vastaa heti itse eikä ala etsiä paperia laukustaan, Christina tulee mukaan keskusteluun polttopisteen ulkopuolelta: hän tuottaa ennakoiden kieltävän vastauksen Floran puolesta (r. 2). Christinan katse on kuitenkin Florassa, eli vuoro ei ole selvästi opettajalle kohdistettu. Christinan ilme on neutraali: vuoro on toteamus, eikä siihen liity affektisia elementtejä. Hän samalla seuraa tilannetta sivusta ja kuitenkin osallistuu siihen kielellisesti eli nostaa itsensä polttopisteeseen. Lähes samanaikaisesti Flora vastaa päänpudistuksella, katse opettajassa. Opettaja ei ota vuoroa Floran jälkeen vaan osoittaa hiljaisuudella ja eleillä sekä ilmeillä, että vastaus on ongelmallinen (r. 3).

Nyt Christina esittää Floran puolesta selityksen sille, miksi paperi puuttuu: Flora ei ole ollut läsnä tunnilla, jolla paperit annettiin (r. 4). Tällä kertaa vuoro on suunnattu selvästi opettajalle, sillä Christina katsoo opettajaa ja viittaa Floraan kolmannen persoonan pronomiinilla *se*. Opettaja kumoaa Christinan väitteen Floralle osoittamassaan vuorossa. Hänen katseensa on Florassa (joka puolestaan katsoo toista, pöydällään olevaa paperia) ja hän viittaa Floraan toisen persoonan pronomiinilla *sä* (r. 5). Vuoro alkaa painotetulla verbillä. Tällainen sanajärjestys korostaa lauseen paikkansapitävyyttä (VISK § 1366). Tätä merkitystä vahvistaa myös sävyartikkeli *-han*, joka merkitsee väitteen tunnetuksi, itsestään selväksi tosiasiaksi (VISK § 830). Opettajan vuoro on näin selvästi muotoiltu vastaväitteeksi

Christinan edeltävälle vuorolle.¹²⁰ Väittely jatkuu vielä kahden vuoron verran. Christina väittää vastaan viittaamalla edelleen Floraan kolmannessa persoonassa, tosin pelkän verbin avulla (*ei ollu*, r. 6). Floraan viittaava pronomini *se* on jäänyt pois; Christina toistaa edellisestä vuorostaan ainoastaan väittelyn kannalta olennaiset elementit. Opettaja puolestaan jatkaa puhuttelemalla Floraa toisessa persoonassa, myös pelkän verbin avulla eli ilman ilmiäntuottavaa subjektia (*olitpa*, r. 7). Verbiin liittyy jälleen sävyartikkeli, tällä kertaa *-pa*, joka verbialkuisen väitelauseen indikatiivimuotoiseen verbiin liittyessään merkitsee lausuman emfaattiseksi (VISK § 834). Tämä katkelma on hyvä esimerkki luokkahuonevuorovaikutuksen moniulotteisesta osallistumiskehikosta: Christina kohdistaa puheensa opettajalle, mutta opettaja jatkaa puheen kohdistamista Floralle omissa vuoroissaan, jotka samalla on kuitenkin muotoiltu vastaväitteiksi Christinan vuoroihin.

Myös Shyhrete kohdistaa puheensa opettajalle: hän tulee mukaan keskusteluun polttopisteen ulkopuolelta esittämällä kompromissin opettajan ja Christinan väitteistä viitaten Floraan kolmannessa persoonassa, ilman subjektia: Flora oli tunnilla vähän aikaa (r. 8). Shyhreten katse on opettajassa. Vasta nyt Flora tuottaa itse vastauksen: hän myöntää opettajan olleen oikeassa (r. 9). Floran vuoro on tuotettu melko hiljaisella äänellä, ja hänen katseensa on edelleen paperissa. Floran oman vuoron jälkeen Christina puhuttelee tätä suoraan (*sitte sä lähit*, r. 11) yhtyen Shyhreten esittämään kuvaukseen tilanteesta. Se, että Flora tulee itse mukaan keskusteluun, voi vaikuttaa siihen, että Christina kohdistaa vuoron suoraan hänelle.

Tämä jakso on myös osoitus siitä, kuinka oppilaiden periaatteessa yksilölliset asiat (kuten poissaolo) muuttuvat yhteisiksi kokemuksiksi, joista he voivat puhua kollektiivisesti. Samanlaista läheisyyttä voivat puheellaan osoittaa mm. pariskunnat (Tainio 2000). Flora, Christina ja Shyhrete muodostavat tiimin, joka väittelee opettajan kanssa. Kohdistuessaan puheensa opettajalle Christina ja Shyhrete asettavat itsensä todistajan asemaan ja antavat opettajalle Floran puolesta selityksen ei-toivottuun tilanteeseen. Toisessa tilanteessa¹²¹ oppilastoverin poissaolosta puhuminen voitaisiin katsoa syyttämiseksi, mutta tässä kontekstissa kyse on Floran puolustamisesta.

Oppilaat voivat osoittaa keskinäistä läheisyyttä myös korostamalla jakavansa samoja asioita, esimerkiksi mielipiteitä. Seuraavassa esimerkissä¹²² tämä tapahtuu Cecilian ja Sareedon välillä, kun Cecilia kertoo Sareedon musiikkimausta ja osoittaa jakavansa sen. Dilton on juuri kiusoitellut Sareedoa väittämällä, että tämän ihannemies on bling bling -mies, ja ryhmä on yhteistyössä selittämässä opettajalle, mitä ilmaus tarkoittaa. Tähän mennessä on puhuttu

¹²⁰ Väittelyyn saattaa viitata myös vuorojen korkea-alkuinen intonaatio (r. 5–7). Muun muassa Lauranto (2004) on todennut korkea-alkuisella intonaatiolla olevan yhteyttä responssihakuisuuteen; siitä voisi väittelyssäkin olla kyse. Toistaiseksi on olemassa kuitenkin vain vähän tutkimustietoa suomenkielisten keskustelujen prosodiikasta (ks. VISK § 1366) ja erityisesti sen tehtävistä asenteiden ja emotioiden välittämisessä (Suomi ym. 2006: 245–253).

¹²¹ Ks. esimerkki 5.3.

¹²² Tätä esimerkkiä on käsitelty aiemmin julkaistussa artikkelissa (Lehtimäki 2006).

Esimerkki 5.2. Hiphop (9. luokka / Unelmakumppani)

Yleensä *toi*-pronominia käytetään tiimitymiseen niin, että viittauksen kohde jää ulkopuolelle (Seppänen 1998). Kun viittaus tehdään huumorin sävyttämässä kiusoittelukontekstissa, ulkopuolisuuden osoittamista ei voi kuitenkaan pitää yksiselitteisenä; kiusoitteluhan toimii jo sinänsä läheisyyden ilmauksena (ks. esim. Drew 1987: 248). Lisäksi tässä *toi*-pronominin valintaa voi selittää kahdella muullakin tavalla. Ensinnäkin Sareedo on ollut hetken pois huomion keskipisteestä, kun keskustelua on käyty kuvitteellisesta hahmosta. Cecilia nostaa Sareedon uudelleen huomion kohteeksi, ja tähän tarkoitukseen *toi* sopii paremmin kuin

Toisinaan taas oppilaat voivat käyttää toisen puolesta puhumista juuri päinvastaisessa tehtävässä, merkitsemässä erottautumista viittauksen kohteesta. Tällöin kohteen toimintaa, ajatuksia tai ominaisuuksia kommentoidaan kielteiseen sävyyn. Useimmiten tämä tehdään huumorimoodissa, niin että kohteeseen liitetään kuvitteellisia tapahtumia tai piirteitä. Toisen puolesta puhuminen onkin tyypillinen kiusoittelukeino oppilaiden välillä (Lehtimaja 2006; ks. myös Margutti 2007; Lilja 2010: 241; Seppänen 1998). Tällainen kiusoittelu perustuu keskustelun julkisuuteen: yleisön läsnäoloa käytetään kiusoittelun resurssina (Lehtimaja 2006: 60). Monenkeskisissä keskusteluissa kiusoittelu tehdään usein nimenomaan kohdistamalla puhe muille läsnäolijoille ja viittaamalla kiusoittelun kohteeseen kolmannessa persoonassa; epäsuoruus on siis kiusoittelulle tyypillistä, ja kolmatta persoonaa voi pitää kiusoittelun resurssina (Straehle 1993: 219–220). Luokkahuonekeskustelussa kolmannen persoonan valinta toiseen oppilaaseen viitatessa saa ehkä vähemmän merkityksiä, koska se liittyy myös luokkahuonekeskustelun ennalta määrättyyn osallistumiskehikkoon. Kuitenkin se, että puhe kohdistetaan ensisijaisesti yleisölle, tuntuu toimivan kiusoittelun tehokeinona myös luokkahuoneessa. Näin voidaan osaltaan vaikuttaa myös siihen, että jakso pysyy osana yhteistä keskustelua eikä eriydy yksityiseksi sivukeskusteluksi, jonka asema olisi varsin erilainen. Yleisönä toimivat yleensä kaikki osallistujat.

Esimerkki 5.3. Poissaolo (9. luokka / Kadonnut tyttö)

152

09 Opettaja: [°fmä tarkistanf°
 {KATSOO POISSAOLOKIRJAA

10 Opettaja: hhe .hh fmuistaakseni lintsasit ja vielä

11 tunnustatf

12 Sirad: -> toi oli koko ajan kirjas[tossa.

13 Opettaja: [oot ollu. (.)

14 foot [ollu koulussa.f
 {KATSE SAIDIIN

15 Sirad: [eiks nii (-) Said.

16 mitä sä oot tehny siellä.
 {OPETTAJA KÄVELEE LUOKAN ETEEN, KATSE SAIDISSA, HYMYILEE

17 Said: mikä mil[lane

18 Opettaja: [eli kato sun repusta
 {OSOITTAA SORMELLA

19 sieltä [voi löytyä yllättäviä asioita.

20 Said: [minkänäkönen paperi

Said antaa itse selityksen sille, miksi paperi puuttuu häneltä: hän väittää, ettei ollut edellisellä tunnilla (r. 5), ja lisää vielä, että hän on ollut luvottomasti poissa (r. 8). Opettaja ryhtyy hieman huvittuneena tarkistamaan asiaa poissaololistastaan (r. 7, 9–11). Tässä vaiheessa Sirad puuttuu keskusteluun kertomalla, että Said oli ollut kirjastossa (r. 12). Sirad tulee siis keskusteluun mukaan polttopisteen ulkopuolelta. Hän viittaa Saidiin kolmannen persoonan pronominilla *toi* tilanteessa, jossa Said on jo valmiiksi puheenaiheena (vrt. *se*, Seppänen 1998; vrt. myös esimerkki 5.1.). Sirad muotoilee vuoronsa kuulostamaan syytökseltä: vaikka Sirad tukee Saidin alkuperäistä väittämää (Said on ollut poissa), toisaalta hän asettaa Saidin epäedulliseen valoon. Kielteistä vaikutelmaa korostaa prosodia: Sirad painottaa sanoja *koko ajan* eikä esimerkiksi sanaa *kirjasto*, jolloin vuoron voisi tulkita Saidin puolustukseksi (kirjastossa oleminen olisi ehkä pienempi rikkomus kuin muu lintsaminen).¹²³ Sirad rakentaa vuoronsa korostamaan etäisyyttä Saidiin: osoittamalla paheksuvansa sitä, että Said on lintsannut, Sirad osoittaa, ettei itse toimisi samoin. Tässä tapauksessa siis *tuo*-pronominin referentti jätetään sen tiimin ulkopuolelle, johon puhuja katsoo kuuluvansa (Seppänen 1998). Vuoro on kohdistettu ensisijaisesti opettajalle, mutta samalla tarkoitus on myös provosoida

¹²³ Vuoron tulkitsemista syytöksi tukee myös laajempi konteksti: hieman aiemmin Sirad on huomauttanut Saidille siitä, että tällä on päällystakki yllään luokassa (ks. esimerkki 6.9.), ja hieman tämän jälkeen hän ehdottaa Saidia vastaajaksi, vaikka Said on juuri sanonut, ettei muista vastausta (ks. esimerkki 5.6.). Siradin Saidiin kohdistama häirintä on siis ainakin tällä tunnilla toistuvaa.

Saidia, joka – muiden oppilaiden muodostaman yleisön tavoin – tietenkin kuulee Siradin väitteen.

Vaikka Siradin syytös ei sisällä eksplisiittisiä huumorin merkkejä,¹²⁴ sitä ei voi pitää vakavasti tuotettuna vaan luokahuonevuorovaikutukselle tyypillisenä oppilaiden välisenä leikillisenä provosointina, kiusoitteluna (ks. luku 4.4). Ensinnäkin viittauksen kohteeseen liitetään – vaikkakin alun perin kohteen omasta aloitteesta – ei-toivottu ominaisuus (Keltner ym. 2001: 235), tässä tapauksessa lintsaminen. Kielteisyyttä korostetaan äärimmäisyyden ilmaisulla (*koko ajan*). Sen lisäksi, että viittauksen kohde esitetään kielteisessä valossa, puhujan väite osoittautuu perättömäksi: hänellä ja viittauksen kohteella ei siis ole asiasta yhteistä tietoa. Lisäksi kysymys Saidin tekemisistä kirjastossa (r. 16) ei ole meneillään olevan keskustelun kannalta relevantti. Tässä esimerkissä toisen puolesta puhuminen asettaa siis puhujan ja viittauksen kohteen vastakkain ja korostaa heidän välistään etäisyyttä. Teinikäisten oppilaiden keskinäinen kiusoittelu on usein pikemminkin pahanilkistä (*biting*) kuin yhteensitovaa (*bonding*) (Tholander 2002b: 326; ks. myös Boxer & Cortés-Conde 1996). Huumori tuo kuitenkin tilanteisiin monitulkintaisuutta: kiusoittelua näyttäisi esiintyvän erityisesti toisilleen läheisten ihmisten välillä (Drew 1987: 220). Luokahuoneessa leikillinen provosointi toimii myös performanssina, jonka yleisönä toimivat muut osallistujat (Rampton 2006; Cekaite & Aronsson 2004; ks. luku 3.3). Muita provosoimalla oppilas pyrkii viihdyttämään yleisöä ja saavuttamaan itselleen sosiaalista hyötyä.

Tämän jälkeen Sirad siirtyy puhuttelemaan Saidia suoraan toisessa persoonassa. Vaikka opettaja on jo todennut Saidin olleen tunnilla (r. 13–14), Sirad alkaa ”kalastaa” Saidilta samanmielistä reaktiota liitekysymyksellä (*eiks nii*, ks. VISK § 1697). Vuoro, joka päällekkäispuhunnan vuoksi ei kuulu selvästi, päättyy etunimellä puhutteluun (r. 15). Loppuasemaisen puhuttelun käyttö voi liittyä siihen, että Sirad ei ole edelleenkään saanut Saidin huomiota, mutta se voi myös viitata vuoron affektisuuteen tai huumoriin (Lerner 2003: 185–186; Norrick & Babel 2009: 35). Tämän jälkeen Sirad kysyy Saidilta, mitä tämä teki kirjastossa, puhutellen tätä toisessa persoonassa (r. 16). Opettaja ja Said jatkavat kuitenkin keskinäistä keskusteluaan, ja Siradin aloittama sekvenssi jää kesken. Opettaja ei ratifioi Siradin vuoroja osaksi yhteistä keskustelua vaan jatkaa keskustelua Saidin kanssa päällekkäispuhunnassa Siradin kanssa (r. 13). Myöskään Said ei reagoi Siradin vuoroihin, vaan kohdistaa vuoronsa opettajalle: hän kysyy opettajalta, mikä tai millainen paperi häneltä pitäisi löytyä (r. 17 ja 20). Kiusoittelun ohittaminen osoittaa, että sitä pidetään ei-vakavana toimintana, johon ei siis tarvitse reagoida (Drew 1987: 230).¹²⁵

Toisinaan toisen oppilaan puolesta puhuminen tehdään selvästi huumorimoodissa. Huumorimoodissa toisen puolesta puhumista esiintyy erityisen paljon sellaisissa konteksteissa, joissa opettaja kyselee oppilaiden mielipiteitä tai muuta henkilökohtaista.

¹²⁴ Valitettavasti Siradin ei-kielellinen toiminta ei kuitenkaan näy videolta.

¹²⁵ Oppilaiden vuorojen ohittaminen ei tosin muutenkaan ole harvinaista luokahuoneessa.

Toisen puolesta vastaaminen – varsinkin tilanteissa, joissa varsinainen vastaaja antaa itse välttelevän vastauksen – on aineistossani tyypillinen oppilaiden välinen kiusoittelekeino. Seuraavassa esimerkissä opettaja valmistaa ryhmää objektin sijamuotojen opiskeluun esittämällä oppilaille kysymyksiä, joiden vastauksissa todennäköisesti esiintyy objekteja (ks. myös esimerkki 4.7.).

Esimerkki 5.4. Mitä sä ajattelet (8. luokka / Uskonnot)

```
01 Opettaja:   öö Lauri. mitä sä ajattelet.

02 Lauri:      en mitään
                {KATSE PULPETISSA
                {HAMID KÄÄNTYY KATSOMAAN LAURIA
                  {DANIEL NOSTAA PÄÄNSÄ JA KATSOO HAMIDIA

03 Hamid:      tietokonetta(h). (hh)
                {KÄÄNTYY TAKAISIN ETEEN

04 Opettaja:   tietokonet[ta.

05 Hamid:      [.hh

06 Daniel:     -> (se ajattelee) naifsii. (0.5) tietenki.f=>mitäs< muuta.
                {OPETTAJA KIRJOITTAA TAULULLE           {DANIEL LASKEE PÄÄN
                                                         TAKAISIN KÄSIEN VARAAN

07 Hamid:      -> öö ei Lauri ajattelee tietokonetta.
                {KÄÄNTYY TAAKSE LAURIIN JA DANIELIIN
```

Opettaja esittää Laurille kysymyksen (r. 1), johon tämä vastaa odotuksenvastaisesti, kieltämällä ajattelevansa mitään (r. 2).¹²⁶ Liiallinen pidättyvyys keskustelussa voi johtaa kiusoitteeluun (Lehtimaja 2006: 62); tässäkin tapauksessa Hamid vastaa Laurin puolesta (r. 3). Hamid on kääntynyt Lauriin päin tämän vuoron aikana mutta kääntyy oman vuoronsa aikana takaisin eteen. Hamid ei viittaa Lauriin, mutta kieliopillisesti Hamidin vuoro sopii vastaukseksi opettajan kysymykseen (Lauri ajattelee tietokonetta). Vuoron voi siis katsoa olevan ensisijaisesti opettajalle osoitettu. Myös opettaja poimii Hamidin vastauksen ja käsittelee sitä ongelmattomana, vaikka kysymys oli osoitettu eksplisiittisesti Laurille ja koska nimenomaan tämän ajatuksia: hän toistaa sen laskevalla intonaatiolla ja ryhtyy kirjoittamaan sitä taululle (r. 4). Nämä seikat korostavat siis sitä, että Hamid vastaa nimenomaan Laurin puolesta. Hamidin vuoro päättyy nauruun, mikä viittaa siihen, että se on tarkoitettu huumoriksi (r. 3 ja 5). Lisäksi se, että jonkun väitetään ajattelevan tietokonetta silloinkin, kun se ei ole tilanteessa relevanttia, rakentaa stereotyyppistä kuvaa nörtistä. Hamidin vuoro voidaan tässä mielessä tulkita kiusoitteeluksi, vaikka opettaja käsittelee sitä neutraalina vastauksena.

¹²⁶ Lauri ei sano enää muuta tämän katkelman aikana.

Daniel, joka on nostanut katseensa Hamidiin tämän vuoron ajaksi, jatkaa Hamidin aloittamaa kiusoittelevaa. Opettajan kirjoittaessa vastausta taululle Daniel esittää Laurista toisen, edellisestä kuvauksesta poikkeavan stereotypian: Lauri ajattelee (tietysti) naisia (r. 6). Daniel viittaa Lauriin kolmannessa persoonassa, *se*-pronominilla.¹²⁷ Danielin äänessä on häivähdys hymyä.¹²⁸ Hamid reagoi Danielin vuoroon pitäytymällä omassa ehdotuksessaan (r. 7), joka Danielin vuoroon rinnastettuna on entistäkin stereotypioivampi. Häinkin viittaa Lauriin kolmannessa persoonassa, mutta nyt etunimen avulla. Hamid lausuu nimen painokkaasti ja korostaa näin vuoron kontrastiivisuutta Danielin ehdotukseen: joku muu voisi ajatella naisia, mutta nimenomaan Lauri ajattelee vain tietokoneita.¹²⁹ Tämä selittää myös, miksi Hamid käyttää viittaamiseen nimeä pikemminkin kuin pronominia: nimi tekee kontrastista painokkaamman (vrt. Lappalainen 2010b, *hän*-pronominin käyttö vastakkaisuutta osoittamassa).

Tässä alaluvussa olen käsitellyt tapauksia, joissa oppilas puhuu toisen, jo valmiiksi puheen kohteena olevan oppilaan puolesta viittaamalla tähän kolmannessa persoonassa pronominin (*se*, *toi*) tai etunimen avulla. Toisen puolesta puhuminen muokkaa keskustelun osallistumiskehikkoa. Puhuja nostaa itsensä polttopisteeseen, ja vuorolla on erilaisia vastaanottajia: ensisijaisena vastaanottajana voidaan yleensä edelleen pitää opettajaa, mutta viittauksen kohde on toissijainen vastaanottaja. Toisen puolesta puhuminen ei aineistossani kuitenkaan automaattisesti vaikuta laajemmin keskustelun vuorotteluun. Ensinnäkään viittauksen kohde ei yleensä ota seuraavaa vuoroa vaan seuraa keskustelua sivusta tai suuntautuu vuorovaikutukseen opettajan kanssa (vrt. Seppänen 1998; Tainio 2000: 36). Lisäksi opettaja voi jatkaa alkuperäisen puhutellun tai vastausvuorossa olijan puhuttelemista¹³⁰ riippumatta siitä, ottaako hän toisen puolesta esitetyn vuoron huomioon vai ei. Toisen puolesta puhumisella on erilaisia tehtäviä: toisinaan sillä ilmaistaan oppilaiden välistä läheisyyttä, toisinaan taas etäisyyttä. Usein toisen puolesta puhutaan huumorimoodissa, kiusoitellen; kyse voi myös olla muiden osallistujien muodostamalle yleisölle suunnatusta performanssista.

5.3 Toisen oppilaan tarjoaminen seuraavaksi puhujaksi

Luvun 5.2 esimerkit sisälsivät jatkavia viittauksia toiseen oppilaaseen; tämä oli siis joko valmiiksi keskustelun polttopisteessä tai puheenaiheena. Nyt siirryn käsittelemään aloittavia viittauksia eli ensimainintoja. Mainitsemalla toisen oppilaan ensimmäistä kertaa oppilas voi nostaa viittauksen kohteen mukaan keskustelun polttopisteeseen. Tyypillinen tilanne, jossa aineistoni oppilaat nostavat toisen oppilaan huomion kohteeksi keskustelussa, on toisen oppilaan tarjoaminen seuraavaksi puhujaksi. Tämä voi liittyä ensinnäkin siihen, että oppilas

¹²⁷ Danielin vuoron alku tosin kuuluu melko epäselvästi.

¹²⁸ Danielin ilme ei valitettavasti erotu kuvan huonon laadun vuoksi.

¹²⁹ Hamidin ilme ei valitettavasti näy videolta, koska hän on kääntynyt taaksepäin.

¹³⁰ Opettaja voi siis tulkita toisen puolesta vastaamisen eräänlaiseksi yhdessä vastaamisen alalajiksi: vastausvuoro on paikka, jonka voi täyttää toinenkin oppilas (ks. luku 4).

Seuraava katkelma sisältää kaksi erilaista esimerkkiä muiden oppilaiden tarjoamisesta vastaajiksi: ensin Daniel ehdottaa avoimessa tilanteessa opettajalle, että vastauskierros aloitettaisiin toiselta puolelta luokkaa,¹³² ja jouduttuaan itse vastausvuoroon hän koettaa siirtää vuoroa vierustoverilleen. Ennen tätä oppilaat ovat keränneet pari- tai ryhmätyönä ideoita siitä, mitä he voisivat tehdä entisen kotimaansa hyväksi nyt tai tulevaisuudessa. Opettaja aloittaa ryhmätöiden purkamisen, vaikka neljän tytön ryhmä luokan oikealla puolella on vielä kumartuneena paperinsa ylle. Daniel on valmistellut vastausta yhteistyössä Yassinin kanssa, ja Yassin on toiminut parivaljakon kirjurina.

01 Opettaja: laitetaan tänne taululle listaa. (0.5) listaa
{KATSE TAULUUN
{OSOITTAA TAULUA
{KATSE LUOKKAAN, KIERTÄÄ

02 niistä erilaisista ideois[ta nii voidaan

03 Hamid: [sä saat lue
{KATSE PAPERIIN

04 Opettaja: miettiä sitte, .hh [minkälaisia ne on.
{HAMIDIN KATSE OPETTAJAAN

05 Daniel: [alotetaan tuolta.
{VIITTAA PEUKALOLLA OIKEALLE

06 Opettaja: mitä?
{KATSE DANIELIIN, LEUKA YLHÄÄLLÄ

07 Daniel: alotetaan tuolta.
{PEUKALO EDELLEEN OIKEALLE

08 Opettaja: he he he .hh mä aattelin et me alotettais susta.
{TAIVUTTAA PÄÄTÄ HIEMAN TAAKSE
{OSOITTAA DANIELIA

09 Daniel: feihä alotetaf
{LASKEE KÄDEN

10 Opettaja: [fsanoppas sä ensin yks ideaf

¹³² Tämä vuoro ei ole varsinaisena tarkastelun kohteena, sillä siinä ei viitata suoraan muihin oppilaisiin.

Ennen kuin opettaja on ehtinyt nimetä ensimmäistä vastaajaa, Daniel yrittää siirtää opettajan huomiota tyttöjen ryhmään toisella puolella luokkaa (r. 5, 7). Hän ei viittaa keneenkään spesifisti; tavoitteena on siis vain siirtää huomio pois Danielista itsestään. Opettaja suhtautuu ehdotukseen huumorilla ja nimeää Danielin vastaajaksi (r. 8); Danielin vuoron seuraus on siis päinvastainen sen näkyvään tavoitteeseen nähden.¹³³ Samalla kun opettaja – Danielin leikkilisestä vastustuksesta (r. 9) huolimatta – pyytää Danielia kertomaan ideoitaan (r. 10), Daniel koettaa siirtää vuoron parinaan toimineelle Yassinille: päällekkäispuhunnassa opettajan vuoron kanssa hän viittaa Yassiniin *toi*-pronominin ja osoittavan eleen avulla (r. 11). Daniel keskeyttää kuitenkin lähes välittömästi puheensa ja kääntää katseensa vuoroaan jatkavaan opettajaan, joka puolestaan kääntyy tauluun päin valmiina kirjaamaan Danielin ehdotukset.

¹³³ Tämän voi rinnastaa tapauksiin, joissa opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi rinnakkaiskeskusteluun suuntautuneen oppilaan tämän hiljentämiseksi (ks. luku 6.3.1).

158

kohdistettu opettajalle, mutta seuraavan vuoron ottaa Yassin, joka yhtyy Danielin näkemykseen oman käsialansa epäselvyydestä (r. 14–15). Usein raportoinnin kohteena ollut keskustelukumppani pyrkii yhteistyöhön ja osallistujaksi keskusteluun (Tainio 2000: 36). Puheen kohteeksi joutuminen asiassa, johon itsellä on ensisijainen pääsy, voi ikään kuin kutsua osallistumaan keskusteluun ja vahvistamaan tai korjaamaan esitetyt väitteet (Peräkylä 1995: 112–113; Pomerantz 1980). Toisaalta kuten luvussa 5.2 todettiin, pelkkä toiseen viittaaminen ei luokkahuoneessa riitä siihen, että viittauksen kohde ottaisi vuoron. Tässä esimerkissä vuoron siirtymiseen Yassinille vaikuttanee enemmän se, että Daniel tarjoaa Yassinia vastaajaksi, ja Yassin taas perustelee vuorossaan sitä, miksi hän ei tuota vastausta.

Toisen oppilaan tarjoaminen vastaajaksi voi motivoitua myös muulla tavoin: seuraavassa esimerkissä toisen oppilaan tarjoaminen vastaajaksi liittyy pikemminkin tämän kiusoittelemiseen kuin oman vuoron välttelyyn. Ryhmä on lukenut aiemmilla tunneilla *Seitsemää veljestä*, ja nyt tarkoitus on kertoa kirjan juoni siihen asti, mihin edellisellä kerralla jäätiin.

Esimerkki 5.6. Seitsemän veljestä (9. luokka / Kadonnut tyttö)

01 Sirad: minä kerron ko(--)

02 Opettaja: me voitais tehdä semmonen vaikka, (.)

03 ketju. (.) että jokuhan kertoo vähän
{TEKEE ETUSORMELLA KAAREN OIKEALTA VASEMMALLE

04 jotain. [mitä muistaa.
{KATSE SAIDIIN

05 Said: [emmä muista.

06 Sirad: -> aloitetaan Said.

07 Said: emmä muista.

08 Faduma: siis mi[tä (ope)

09 Opettaja: [no sä muistat, (.) sä muistat varmasti
{KATSE KIRJAAN

10 ainaki sen (.) kenestä tää kirja kertoo.
{KATSE SAIDIIN

Sirad tarjoutuu kertojaksi (r. 1), mutta opettaja ehdottaa, että jokainen oppilas vastaisi vuorollaan (r. 2–4). Hän piirtää etusormellaan kaaren, joka lähtee liikkeelle oikealta puolelta luokkaa. Hänen katseensa pyyhkii luokkaa puolelta toiselle ja pysähtyy vuoron lopussa Saidiin, joka istuu luokan oikeassa reunassa eturivissä (r. 4). Said reagoi opettajan ehdotukseen sanomalla, ettei muista (r. 5). Nyt Sirad¹³⁵ ottaa vuoron toiselta puolelta luokkaa: hän ehdottaa Saidia ensimmäiseksi kertojaksi (r. 6). Sirad viittaa Saidiin etunimen

¹³⁵ Valitettavasti Sirad ei näy videolla.

avulla.¹³⁶ Nimen käyttö (verrattuna esimerkiksi *toi*-pronominiin, jolla ensimmäinnän voisi myös tehdä) muistuttaa opettajan tapaa ilmaista ensimmäisen vuoron saaja avoimessa tilanteessa. Tällä kertaa kyse ei ole siitä, että Sirad haluaisi itse välttyä vuorolta; hänhän on juuri edellä tarjoutunut kertojaksi. Toisaalta se, että opettaja on ohittanut Siradin tarjouksen, saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että Sirad nyt tarjoaa Saidia vastaajaksi. Said on juuri ilmaissut muistamattomuutensa, joten hänen tarjoamistaan vastaajaksi tässä tilanteessa voi pitää kiusoittelemista: Sirad nostaa Saidin huomion kohteeksi tietäen, että tämä ei kykene suorittamaan annettua tehtävää. Said reagoi Siradin vuoroon toistamalla, ettei muista (r. 7). Opettaja tarttuu kuitenkin Saidin vuoroon ja rohkaisee tätä kertomaan edes kirjan päähenkilöt (r. 9–10).

Siradin vuoron (r. 6) voi siis tulkita kumpuavan kahdesta edeltävästä tapahtumasta. Vuoroa ei ole eksplisiittisesti kohdistettu kenellekään, mutta lähtökohtaisesti sitä voi pitää responsina opettajan edeltävään vuoroon ja näin hänelle suunnattuna, mutta kiusoittelemiselle tyypillisesti se on tarkoitettu myös sekä kiusoittelemisen kohteeksi että yleisön kuultavaksi. Siradin vuoro ei saa opettajalta responsia,¹³⁷ mutta Said reagoi siihen, ikään kuin Sirad puhuisi opettajan puolesta. Oppilaat voivatkin käyttää luokahuonevuorovaikutuksessa myös tyypillisesti opettajan käytössä olevia keinoja, esimerkiksi kehoituksia (Tainio tulossa). Tämä tuo tilanteisiin leikillisyyttä, kun osallistujien institutionaaliset roolit asetetaan uuteen valoon (Cekaite & Aronsson 2004). Samalla oppilaan ”opettajamainen” vuoro voi toimia luontevana osana meneillään olevaa yhteistä keskustelua, kuten tässäkin esimerkissä tapahtuu.

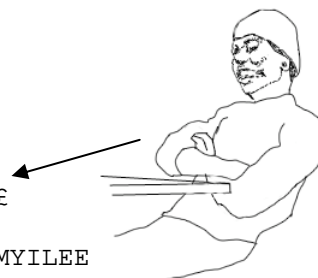
Esimerkissä 5.6. kiusoittelemisella perustui siihen, että toinen oppilas asetettiin muistamattomuutensa tai osaamattomuutensa takia kiusalliseen tilanteeseen. Oppilaan julkinen kuva oppijana ja oppilaana on siis yksi kiusoittelemisen resurssi. Toinen merkittävä resurssi teini-ikäisten oppilaiden välisessä kiusoittelemisessa on oppilaan julkinen kuva sosiaalisena ja seksuaalisena yksilönä (ks. luku 4.4). Seuraava esimerkki on samalta oppitunnilta kuin esimerkki 5.2. Tunti sisältää erityisen runsaasti oppilaiden välistä kiusoittelemista, joka usein ketjuuntuu kiusoittelemisvirheiksi (ks. luku 4.4). Tässä katkelmassa Dilton tarjoaa seuraavaksi puhujaksi Sibeliä, joka on juuri kiusoitellut Yusufia. Yusuf on edellä kertonut omista toiveistaan: vaimo olisi kotona ja hän itse töissä. Sibel on kiusoitellut Yusufia muun muassa kutsumalla tämän tulevaa vaimoa vauvakoneeksi, mikä naurattaa muita. Muiden nauraessa Yusuf itse näyttää hieman kiusaantuneelta: hän liikehtii levottomasti ja hänen nopeat hymynsä vaikuttavat väkiväisiltä. Dilton, joka istuu Yusufin vieressä, vilkuilee tätä toistuvasti. Ennen kuin opettaja ehtii siirtyä eteenpäin, Dilton puuttuu puheeseen.

¹³⁶ Siradin vuoron prosodiasta (nimi on sidottu verbin kanssa samaan intonaatioyksikköön ja paino on sanalla *Said*) voi päätellä, että etunimi ei toimi vuoronloppuisena puhutteluna vaan nimenomaan kolmannen persoonan viittauksena (aloitetaan Saidista).

¹³⁷ Toisaalta voidaan miettiä, missä määrin Siradin vuoro kuitenkin vaikuttaa siihen, että opettaja kysyy ensin Saidilta.

Esimerkki 5.7. Sibel mitä sul on (9. luokka / Unelmakumppani)

- 01 Sibel: fhän hoitaa lapset ja sit hän hän on töissä (-).f
{DILTON VILKAISEE YUSUFIA
- 02 Opettaja: mm? mm? (.) [no tota,
{DILTON VILKAISEE YUSUFIA
{OPETTAJAN KATSE PAPERIIN
- 03 Sibel: [eh he he
{SIBEL VILKAISEE TAAKSE
- 04 (0.5)NESRININ KATSE DILTONIIN
- 05 Dilton: -> SIT SIBEL. mi[tä sul on Sibel. fkerro vähä.f
{KÄDET PUUSKASSA
{OPETTAJAN KATSE DILTONIIN, NESRIN HYMYILEE
{SIBELIN KATSE ETEEN
{D. TAIVUTTAA PÄÄTÄ SIVULLE
- 06 Yusuf: [hh
{VILKAISEE DILTONIA HYMYILLEN
{KATSE PAPERIIN
- 07 Sibel: mun.
{KOHOTTAA KULMAKARVOJA, KATSE EDESSÄ
{NESRININ JA OPETTAJAN KATSE SIBELIIN
- 08 Dilton: fnii.f
- 09 Hibo: se köyhä.
- 10 Sibel: ei ei oo.
{PUDISTAA PÄÄTÄ
- 11 Nesrin: fRuotsissa(h)f
{KATSE DILTONIIN
{KATSE SIBELIIN
- 12 Sibel: hh fhullu [Ruotsissaf
{NESRIN TAIPUU NAURAEN ETEENPÄIN
{SIBEL VIITTAA PEUKALOLLA YUSUFIIN
- 13 Yusuf: [Ruotsipoika vai
- 14 Sibel: ei se,
{NESRIN SUORISTAA SELÄN
- 15 Opettaja: no kerro.
{VILKAISEE OIKEALLE
- 16 Sibel: opisk- hyvä am[matti sillä pitää olla.
- 17 Nesrin: [fou:f
{KATSE SIBELIIN



Opettaja aloittaa siirtymän (*no tota*, r. 2), mutta keskusteluun tulee lyhyt tauko. Tässä vaiheessa Dilton ottaa vuoron (r. 5). Vuoro alkaa siirtymää ilmaisevalla *sit*-partikkelilla, ja

sitä seuraa Sibelin nimi, jota ei ole sidottu samaan intonaatioyksikköön seuraavan lausuman kanssa. Tässä partikkeliin yhdistettyä nimeä käytetään siis erillisenä lausumana, ja sikäli tapaus muistuttaa kutsuja, jotka myös muodostuvat erillisinä yksikköinä käytetyistä puhuttelutermeistä (ks. luku 3.2). *Sit*-partikkeli toimii kuitenkin kontekstivihjeenä, joka ohjaa tulkitsemaan nimen tässä tapauksessa hieman eri tavalla. *Sit* yhdistettynä oppilaan nimeen on tyypillinen opettajan käyttämä vuoronantokeino erityisesti tilanteissa, joissa vuorottelu noudattaa ennalta sovittua järjestystä. Kyse ei siis ole (ainoastaan) nimetyn oppilaan huomion herättämisestä vaan sen ilmaisemisesta, että seuraava vastausvuoro on varattu tälle. Näin ollen odotuksenmukainen tapa reagoida ei tässä tapauksessa ole vastaanottajaksi asettuminen esimerkiksi katseen tai sanallisen responssin avulla vaan seuraavan vastausvuoron tuottaminen. *Sit*-sanaan yhdistettynä etunimi toimii siis pikemminkin vuoronantona kuin kutsuna: edellä muut ovat ilmaisseet ajatuksiaan, nyt on Sibelin vuoro. Näin käytettynä nimi lähenee kolmannen persoonan viittausta (vrt. *sit on Sibelin vuoro*). Toisaalta vuoronalkuinen etunimi toimii kuitenkin sikäli samalla tavalla kuin kutsu, että se kiinnittää viittauksen kohteen huomion ja tekee tämän responssin jossain määrin relevantiksi. Samalla se nostaa viittauksen kohteen korostetusti esiin yhteisessä keskustelussa eli kiinnittää muidenkin osallistujien huomion mainittuun oppilaaseen. Myös Lerner (1996: 283, alaviite 2) ja Schegloff (2007b: 131) ovat todenneet, että etenkin lausuman tai keskustelun alussa käytettäessä nimet ovat monitulkintaisia: ne voidaan käsittää joko viittaamisena tai puhutteluna. Dilton jatkaa vuoroaan välittömästi, ja seuraavat lausumat on osoitettu Sibelille toisessa persoonassa, ensin pronominin ja loppuasemaisen puhuttelun ja sitten toisen persoonan imperatiivimuodon avulla (*mitä sul on Sibel / kerro vähä*, r. 5). Diltonin vuoro ikään kuin liukuu kolmannesta persoonasta toiseen: *sit*-partikkeli kytkee puheen aiempaan keskusteluun, jossa kaikki ovat osallistujina, ja nimeämällä Sibelin Dilton nostaa hänet yhteisen huomion kohteeksi ja seuraavaksi puhujaksi; tämän jälkeen Dilton osoittaa puheensa suoraan Sibelille. Dilton ottaa opettajalle tavallisesti kuuluvan vuoronjakajan roolin tässä tilanteessa.

Diltonin vuoro sisältää affektisuuden merkkejä. Hän aloittaa puheensa tavallista voimakkaammalla äänellä ja painottaa molempien sanojen ensitavuja (*SIT SIBEL*, r. 5). Hän painottaa myös seuraavan lausuman sisältämää toisen persoonan pronominia (*mitä sul on*), ja asettaa sen näin suhteeseen aiempiin vuoroihin, joissa muut oppilaat (Dilton, Cecilia ja Yusuf) ovat kertoneet omista vaatimuksistaan. Lausuma myös päättyy loppuasemaiseen puhutteluun, joka on usein affektisuuden osoitus (Lerner 2003). Lisäksi Diltonin elekieli tekee vuorosta kohosteisen: hänen kätensä ovat puuskassa, ja vuoron viimeisen lausuman (*kerro vähä*) aikana hän myös taivuttaa päätään sivulle ja hymyilee. Vuoro on muotoiltu niin, että se ennakoi jonkinlaista paljastusta ja luo suuret odotukset sille, kuinka mielenkiintoista asiaa on luvassa. Kiusoittelun kohteen etunimen maininta ja kertomista projisoiva esitoiminto tuntuu toimivan jonkinlaisena dramatisoinnin välineenä (ks. myös Lehtimaja 2006). Tässä jaksossa on jälleen kyse aineistolleni tyypillisestä performanssista: oppilaat tuntuvat esiintyvän toisilleen lähes jatkuvasti, ja toiminnan yhtenä tavoitteena on muiden hauskuuttaminen. Varsinaisen puhutellun valinta liittyy erilaisiin kiusoittelustrategioihin.

Tässä esimerkissä Dilton puhuttelee Sibeliä suoraan ja pyytää tätä itse kertomaan ajatuksistaan sen sijaan, että hän puhuisi Sibelin puolesta.

Muiden viihdyttämisen lisäksi Diltonin performanssi palvelee tässä jaksossa (poika)oppilaiden välisen solidaarisuuden toteutumista. Dilton nostaa seuraavaksi puhujaksi juuri Sibelin, joka on edellä kiusoitellut Yusufia. Diltonin toistuvat katseet Yusufiin tämän ollessa puheen kohteena viittaavat siihen, että Dilton on tarkkaillut tämän reaktioita. Yusuf on vaikuttanut kiusaantuneelta, mistä Dilton on voinut tehdä tulkinnan, että Yusuf on kokenut Sibelin kiusoitellun häiritseväksi. Tämä voi vaikuttaa siihen, kuinka kohosteisesti tai affektisesti Dilton nostaa Sibelin esiin; Dilton ikään kuin rankaisee Sibeliä Yusufin puolesta. Vaikka Dilton ei Sibelille puhuessaan orientoidu näkyvästi Yusufiin, performanssi on tarkoitettu myös tämän nähtäväksi. Diltonin mainittua Sibelin Yusuf vilkaiseekin Diltonia hymyillen (r. 6), ikään kuin tuen osoitukseksi.

Sibel reagoi Diltonin vuoroon tarkistamalla, mistä Dilton pyytää häntä kertomaan: hän tuottaa painokkaan ensimmäisen persoonan pronominin (*mun*, r. 7), joka viittaa Sibelin omiin vaatimuksiin tai unelmakumppaniin. Dilton vahvistaa hänen tulkintansa edelleen hymyillen (*nii*, r. 8). Muut oppilaat (Hibo, r. 9, ja Nesrin, r. 11) tekevät nyt ehdotuksia, jotka Sibel torjuu (r. 10 ja 12). Myös Yusuf osallistuu Sibelin kiusoiteluun: hän yhtyy Nesrinin ehdotukseen viittaamalla Ruotsissa asuvaan poikaan (r. 13), jonka yhteydestä Sibeliin luokkatoverit vihjailevat muuallakin aineistossa. Lopulta opettaja kehottaa Sibeliä kertomaan vuorollaan (r. 15), minkä tämä tekee (r. 16). Diltonin aloittamasta keskustelusta on siis tullut virallisesti osa yhteistä keskustelua, eli Diltonin jakamasta vuorosta on tullut virallinen vastausvuoro. Tässä katkelmassa oppilas siis ottaa ja hänelle annetaan yleensä opettajalle kuuluvaa toimintavaltaa, ja hän pystyy merkittävällä tavalla vaikuttamaan yhteisen keskustelun kulkuun. Esimerkki osoittaa, miten opettajan tapa käyttää etunimiä vaikuttaa oppilaiden tapaan viitata toisiin oppilaisiin ja miten oppilaat käyttävät opettajan keinoja – joko pedagogisia tai luokkatilanteen säätelyyn liittyviä – leikillisen puheen resurssina (vrt. Cekaite & Aronsson 2004).

Tässä alaluvussa olen tarkastellut tapauksia, joissa oppilas tarjoaa toista oppilasta seuraavaksi puhujaksi joko viittaamalla tähän tai puhuttelemalla tätä. Oppilaiden tekemillä vuoronannoilla on vaikutusta keskustelun kulkuun: viittauksen tai puhuttelun kohteena ollut oppilas voi ottaa seuraavan vuoron, tai opettaja voi pyytää tätä vastaamaan. Toisen tarjoaminen puhujaksi voi liittyä oman vastausvuoron välttelyyn. Kiinnostavaa on, että vaikka yläkoulun S2-tunneilla usein kilpaillaan vastausvuoroista (ks. luku 3.1), kilpailu tuntuu liittyvän lähinnä melko mekaanisiin tehtäviin, kuten esimerkiksi ääneen lukemiseen. Henkilökohtaisista asioista puhuminen, jonka voisi nimenomaan kuvitella olevan opetussuunnitelmissakin toivottua merkityksellistä kielenkäyttöä, merkitään vuorovaikutuksessa usein ongelmalliseksi tai epämieluisaksi: oppilaat pyrkivät välttämään vastaamista, siirtävät vuoron toiselle oppilaalle tai vastaavat toisen oppilaan puolesta leikilliseen tai kiusoittelevaan sävyyn. Toisen tarjoaminen seuraavaksi puhujaksi voi toimia vuoron välttelyn lisäksi myös kiusoitellun keinona.

5.4 Toisen oppilaan provosoivaan vuoroon reagoiminen

Tässä alaluvussa käsitellään sitä, miten oppilas reagoi toisen oppilaan provosoivaan vuoroon. Luvuissa 5.2 ja 5.3 nähtiin, kuinka toiseen oppilaaseen viittaamalla laajennettiin keskustelun polttopistettä: äänessä oleva oppilas nosti polttopisteeseen joko itsensä tai viittauksen kohteen (tai molemmat). Joissakin tapauksissa toiseen oppilaaseen viittaaminen myös johti oppilaiden väliseen suoraan puhutteluun. Suoran puhuttelun kohde ei ole enää toissijaisen vastaanottajan roolissa, vaan hänestä tehdään ensisijainen vastaanottaja eli keskustelun ”täysivaltainen” osallistuja. Toisinaan oppilas puhuttelee toista oppilasta suoraan ilman, että puhuja olisi ensin viitannut samaan oppilaaseen kolmannessa persoonassa.¹³⁸ Tyypillinen sekventiaalinen kohta, jossa oppilas puhuttelee toista oppilasta suoraan, on puhuteltavan oppilaan tuottaman, jollain tavalla provosoivan vuoron jälkeen. Seuraava esimerkki on jälleen Unelmakumppani-keskustelusta. Opettaja on juuri kysynyt luokalta, millaisia vaatimuksia oppilaat asettavat unelmakumppanilleen. Dilton on vastannut, mutta hänen vastauksensa on jäänyt yleisen hälinän varjoon.

Esimerkki 5.8. Diltonin unelma (9. luokka / Unelmakumppani)

```
01 Opettaja:      niin no Dilton tuol nyt selitti jotain mut
02                se ei oikeen kuulunu et hänen unelma, (.)
03                naisensa olis jonkulainen.
04 ?:             >kerro kerro kerro<
                  {OPPILAAT KÄÄNTYVÄT KATSOMAAN DILTONIA
                  {OPETTAJA NYÖKKÄÄ DILTONILLE
05 Hibo:          suomalainen.
06 Dilton:        £joku ku: (.)joku semmotti (.) kiva tyttö
                  {NOJAA TAAKSE, KÄDET NISKAN TAAKSE
                  {TAIVUTTAA PÄÄTÄ TAAKSEPÄIN
07                >sitte mä istus< (.) benkki sitte kato=
                  {SUORISTAA SELÄN, KÄDET PÄÄN PÄÄLLE
08 Agnes:         =mä istu penkki.=
09 Dilton:        =futispeliä ja juon pari bissee ja
                  {OPETTAJA HYMYILEE
                  {DILTONIN KÄSI YLÖS JA ALAS
10                sit se tuo leipä mulle ja kaikki£
                  {KÄSI ETEEN JA TAAKSE
11 ??:           (-)[(-) ((huutelua, naurua, hymyjä ja paheksuvia ilmeitä))
                  {OPPILAAT KÄÄNTYVÄT TAKAISIN ETEENPÄIN
```

¹³⁸ Jo esimerkki 5.7. on lähellä tällaista tapausta: Diltonin vuoronalkuinen etunimi ei ole selvästi kolmannen persoonan viittaus.

12 Agnes: [orja
 {SIBELIN KATSE AGNESIIN

13 Cecilia: -> sä et ikinä saa sellasta
 {VILKAISEE DILTONIA
 {DILTON SUORISTAA ASENTOAAN NAURAEN

14 Hibo: -> joo kyl [hän saa (nääh)

15 Agnes: [Afrikassa

16 Cecilia: maailma muuttuu ei:
 {VILKAISEE DILTONIA
 {DILTONIN KATSE CECILIAAN

17 Sareedo: -> fjoo mee Afrikkaan sit sä [saatf

18 Sibel: [joo joo,
 {KUMARTUU LAUKKUNSA PUOLEEN

19 Cecilia: Afri[ka(ssaki) ei oo enää (-)
 {KATSE SAREEDOON

20 Dilton: [nii mä voin mennä siellä ja sitte hakee,
 {KATSE ETEEN

21 Hibo: -> joo. kun hän menee Afrikkaan,

165

Diltonin vuoro (r. 6–7, 9–10) esittää niin stereotyyppisen kuvauksen parisuhteesta, että sen voi olettaa olevan humoristinen ja provosoiva. Myös sananvalinnat tekevät vuorosta eivakavan: Dilton käyttää slangisanoja *futis*¹³⁹ ja *bisse*, jotka eivät kuulu luokkahuoneen rekisteriin – kyse on siis koodinvaihdosta. Lisäksi Dilton hymyilee vuoronsa aikana ja nauraa äänettömästi sen jälkeen. Myös muu ruumiinkieli rakentaa kuvaa palveltavaksi asettuvasta Diltonista: hän nojaa taaksepäin löysän näköisenä kädet niskan takana ja tukee kädenliikkeillä mainintojaan juomisesta ja ruuan vastaanottamisesta (r. 6–7, 9–10). Muut reagoivat odotetusti provosointiin: Diltonin vuoro saa aikaan erilaisia huudahduksia, naurua (mm. Yusuf), hymyjä (mm. Sareedo) ja toisaalta paheksuntaa osoittavia ilmeitä ja ääniä (mm. Cecilia ja Sibel) (r. 11); myös opettaja nauraa. Tässä vaiheessa oppilaiden katseet kääntyvät pois Diltonista takaisin eteen.

Muut oppilaat kommentoivat Diltonin vastausta. Cecilian, Hibon ja Sareedon reaktiovuorot ovat vaihdellen sekä toisessa että kolmannessa persoonassa; Agnes osallistuu kommentointiin yksittäisillä sanoilla. Cecilia esittää kommentin, joka on kohdistettu suoraan Diltonille (*sä et ikinä saa sellasta*, r. 13); myös Cecilian katse käy Diltonissa. Cecilian vuoro kumoo Diltonin tulevaisuudenvision hyvin voimakkaasti: ehdotonta kielto muotoa vahvistaa vielä sana *ikinä*. Toisen persoonan käyttö selittyy osittain osallistumiskehikolla, jonka osallistujat ovat rakentaneet Diltonin vuoroa varten. Vaikka Cecilia kohdistaa vuoronsa suoraan Diltonille, tämä ei vastaa tai reagoi Cecilian vuoroon vaan seuraa keskustelua sivusta nauraen äänettömästi. Tämä sopii kuvaan siitä, että Diltonin vuoron tarkoitus olikin lähinnä huvittaa, provosoida ja saada aikaan keskustelua. Tämän jälkeen Hibo tuottaa ensisijaisesti Cecilialle suunnatun vuoron (r. 14): *joo* vuoron alussa vahvistaa nimenomaan samanmielisyyden Cecilian vuoron kanssa. Hibo viittaa vuorossaan Diltoniin *hän*-pronominilla (*kyl hän saa (nähdä)*). Myös Sareedon (r. 17) reaktiovuoro alkaa *joo*-sanalla ja rakentaa näin tyttöjen tiimiä; Sibel osallistuu kommentointiin myös pelkän *joo joo* -ilmaisun avulla (r. 18). Sareedo osoittaa kuitenkin vuoronsa suoraan Diltonille (*mee Afrikkaan sit sä saat*, r. 17). Sareedon vuoro kierrättää elementtejä sekä Agnesin (*Afrikassa*, r. 15) että Hibon (*saa*, r. 14) vuoroista. Merkitykseltään vuoro jää monitulkintaiseksi: sen voi ymmärtää sekä niin, että Afrikassa Dilton saa haluamansa naisen, tai niin, että Afrikassa Dilton saa nähdä (ettei hän ikinä saa sellaista naista). Koska Sareedon vuoro on muotoiltu osoittamaan tiimitytymistä muiden tyttöjen kanssa, jälkimmäinen merkitys tuntuu ensisijaiselta. Cecilia reagoi Sareedon vuoroon kuitenkin katsomalla tätä ja sanomalla, ettei Afrikassakaan ole enää (sellaisia naisia) (r. 19). Nyt Dilton vastaa vuorolla, joka poimii Sareedon vuorosta ensimmäisen tulkintavaihtoehdon: hän menee hakemaan naisen Afrikasta (r. 20). Tämän jälkeen Hibo tuottaa jälleen *joo*-alkuisen vuoron (r. 21). Kuten edellisessä vuorossaan (r. 14), hän viittaa Diltoniin kolmannessa persoonassa *hän*-pronominilla (*kun hän menee Afrikkaan*). Hibon vuoro linkittyy edeltävään keskusteluun kahdella tavalla. Toisaalta vuoron voi tulkita reaktiona Diltonin vuoroon (r. 20), jossa tämä sanoo voivansa mennä Afrikkaan. Tällöin Hibon vuoro

¹³⁹ Halonen (2009: 343) mainitsee, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kirjoitelmissa sana *futis* tuntuu houkuttelevan mukaan muitakin slangi-ilmauksia.

toimisi Diltonin vuoroa ironisoivana kommenttina (vrt. esimerkki 4.8.). Toisaalta Hibon vuoro voi taas jatkaa tyttöjen tiimiytymistä (r. 12–19). Keskustelu etenee nopeatempoisesti, eikä yksittäisten vuorojen erillinen, lineaarinen analyysi ole välttämättä tarkoituksenmukaista: osallistujat orientoituvat niin sanottuun yhteistoiminnalliseen kenttään (*collaborative floor*, Edelsky 1981; Coates & Sutton-Spence 2001; ks. myös Lerner 2002), ja Hibon vuoro toimii osana kaikkien osallistujien yhdessä rakentamaa kuvaa Diltonista, joka etsii palveluultista naista Afrikasta.

Toinen oppilaiden väliseen suoraan puhutteluun vaikuttava tekijä yhdessä rakennetun osallistumiskehikon lisäksi on pedagoginen konteksti. Vaikuttaa siltä, että kaikki osallistujat – niin opettaja kuin oppilaat – ovat mukana samassa ”käsikirjoituksessa”, joka kaikessa arkikeskustelunomaisuudessaan samalla palvelee myös opettajan asettamia pedagogisia tavoitteita. Opettaja sallii oppilaiden keskinäisen kiusoittelemisen ja siihen vastaamisen (suomeksi); se on osa hänen agendaansa. Vuorovaikutuksen institutionaaliset kehykset joustavat antaen tilaa oppilaiden väliselle keskustelulle. Diltonin jälkeen vuoro olisi odotuksenmukaisesti opettajalla, mutta nyt sen ottavatkin oma-aloitteisesti muut oppilaat yksi toisensa jälkeen. Opettaja myös antaa reaktioille tilaa keskustelussa. Ensimmäinen kommentti on lisäksi osoitettu suoraan Diltonille eikä opettajalle tai kaikille osallistujille, kuten opetuskeskustelussa yleensä. Jakson pedagoginen tavoite tuntuu olevan ”spontaanin” keskustelun rohkaiseminen oppilaiden välillä. Henkilökohtainen, affektinen topiikkikin lienee tietoisesti valittu tätä silmällä pitäen. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta ei siis pidetä häiritsevänä asiana vaan myönteisenä saavutuksena. Toisaalta kyseessä ei kuitenkaan ole aito spontaani keskustelu vaan tarkoituksellisesti puhuttamalla luotu keskustelu, joka on yksi S2-tunnilla käytetyistä työmuodoista.

Tiettyihin topiikkeihin liittyvän opetuskeskustelun lisäksi toinen tapa, jolla opettaja toisinaan sitoo kielenopetuksen oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin, on joko oppilaiden nimien käyttäminen erilaisissa kielioppia havainnollistavissa esimerkkilauseissa (esimerkit 4.7. ja 5.4.) tai oppilaiden käyttäminen kuvitteellisten esimerkkitaustien hahmoina. Tällaiset lauseet ovat monitasoisia. Niissä viitataan läsnä oleviin henkilöihin ja saadaan näin asia tuntumaan oppilaiden näkökulmasta omakohtaisemmalta, millä on pedagoginen tarkoitus. Toisaalta lauseet viittaavat opetukseen liittyvien esimerkkien ja selitysten kuvitteelliseen maailmaan eivätkä todelliseen maailmaan, eikä niitä siis ole tarkoitukseen ottaa kirjaimellisesti. Tämä monitasoisuus tekee esimerkkilauseista oivallista materiaalia leikitteleviin vuoroihin, ja opettaja tuntuu käyttävän niitä usein pilke silmäkulmassa. Myös huumoria voi näissä tapauksissa pitää pedagogisesti perusteltuna, tekeehän se esimerkkilauseista mieleenpainuvia (Broner & Tarone 2001: 375; ks. myös luku 4.4). Oppilaatkin voivat muodostaa nimien avulla esimerkkilauseita opettajan mallin mukaan. Seuraavassa esimerkissä luokka on käymässä läpi yhdessä luetun uutistekstin sanastoa. Teksti käsitteli naisten painoa suhteessa heidän siviilisäättyynsä: avioliitossa olevat naiset ovat uutisessa lainatun tutkimuksen mukaan painavampia kuin naimattomat. Tässä katkelmassa tarkastelun kohteena oleva käsitepari laiha–lihava on siis tekstissä olennainen. Opettaja on juuri selittämässä lähes synonyymisten adjektiivien (*laiha* / *hoikka*) merkitysvivahteita ja

kohteliaisuusastetta. Opettaja ja oppilaat tuottavat yhteiseen keskusteluun enemmän tai vähemmän kuuluvia vuoroja limittäin ja päällekkäispuhuntana.

Esimerkki 5.9. Lyhyt ja läski (7. luokka / Avioliitto)

- 01 Opettaja: pulska tai pullea.
{FLORA KÄÄNTYY NAURAEN TARKANIIN
- 02 Flora: ɸpulskaɸ
- 03 Opettaja: [ne on vähä kohteliaampia.
- 04 Flora: [Tarkan (1.5) .hh
{HUISKAISEE KÄDELLÄ, KÄÄNTYY TAKAISIN ETEEN
- 05 Opettaja: et Tarkanki ei sano että pitää lihavista
- 06 naisista vaan pulskista naisista.
- 07 Flora: [nii
- 08 Opettaja: [mm.
- 09 (0.5)
- 10 Tarkan: [laihoist
{KATSE FLORAAN
- 11 Flora: [Skhurte
- 12 (1.0) SKHURTE KÄÄNTYY FLORAAN, CHRISTINA KÄÄNTYY TAAKSEPÄIN
- 13 Shyhrete: tykkäätsä lai- laihoista vai laskeistä. (.)
{FLORA VIIITILÖI KOHTI TARKANIA, KATSE SKHURTESSA
{SKHURTE KÄÄNTYY TAKAISIN,
CHRISTINAN KATSE SHYHRETEEN
- 14 vai sopivista,
- 15 Christina: ai kuka,
- 16 Flora: ɸChris[tina on pitkä ja hoikk(h)aɸ
{KATSE CHRISTINAAN
- 17 Christina: [ai mä,
{KATSE FLORAAN
- 18 Opettaja: ɸnii.
- 19 Christina: °ɸai mä,ɸ°
- 20 Opettaja: okei eli naimisissa,
- 21 Christina:-> ɸsä oot lyhyt ja läski.ɸ
{FLORA NAURAA
- 22 Opettaja: mitä tarkoittaa kihloissa
{SKHURTE KÄÄNTYY FLORAAN

23 Flora: fmä oon lyhyt [(-)f

24 Tarkan: [kihloissa on (-)

25 Christina:-> sä oot lyhyt ja läski=
{KATSE ETEENPÄIN

26 Opettaja: [hei (.) mitä on kihloissa

27 Christina: [=(-) lihava

28 Mubdu: kihloissa on,

29 Christina: pulska (.) toiki on lä- pi- lyhyt ja läski
{KÄÄNTYY FLORAAN, OSOITTAA SKHURTEA

30 Opettaja: hei [Christina (.) naimisissa (.) tiedät
{CHRISTINA VILKAISEE NOPEASTI OPETTAJAA,
HYMYILEE FLORALLE

31 Opettaja: mitä tarkoittaa,
{CHRISTINA KÄÄNTYY TAKAISIN ETEEN

Opettaja kysyy kohteliasta vastinetta *lihava*-sanalle ja Flora vastaa (r. 1–5). Tämä on tyypillinen kolmiosainen opetussykli. Tämän jälkeen Flora, joka on kääntynyt sivuttain muihin oppilaisiin päin, kutsuu Tarkania nimeltä (r. 4). Opettaja antaa nyt esimerkin kohteliiden adjektiivien käytöstä käyttämällä kiusoittelevaan sävyyn Tarkania esimerkissään (r. 5–6). Tähän voi vaikuttaa se, että hän on rekisteröinyt Floran edeltävän vuoron, jossa tämä kutsuu Tarkania. Flora antaa opettajalle minimipalautetta (*nii*, r. 7), ja opettaja lopettaa dialogipartikkeliin (*mm*, r. 8). Tämän jälkeen seuraa pieni tauko, jonka aikana oppilaat jatkavat keskustelua aiheesta.¹⁴⁰ Tarkan osoittaa Floralle vuoron, joka voisi olla ikään kuin opettajan vuoron korjaus (r. 10): hän korjaa opettajan vuoroon sisältyneen ennakkoletuksen, että hän pitäisi pulskista naisista. Flora kutsuu Skhurtea nimeltä (r. 11). Skhurte, joka on ollut laittamassa Shyhreten hiuksia, kääntyy hetkeksi Floraan päin, ja Flora viittilöi Tarkaniin (r. 13). Shyhrete, joka ei näe muita, esittää kysymyksen, jonka vastaanottajaa on vaikea määritellä (*tykkäätsä laihoista vai läskeistä vai sopivista*, r. 13–14). Christina kääntyykin taaksepäin kohti muita tyttöjä ja kysyy, ketä Shyhrete tarkoitti (*ai kuka*, r. 15). Nyt Flora esittää hymyillen arvion Christinan ulkomuodosta viitaten tähän etunimellä (*Christina on pitkä ja hoikka*, r. 16). Hän katsoo Christinaan. Arvio on sinänsä myönteinen (Flora käyttää lisäksi juuri kohteliaaksi todettua *hoikka*-sanaa) mutta linkittyy toisaalta Tarkanin aiempaan kommenttiin (*laihoist*, r. 10) ja Floran viittilöintiin (hän on osoittanut Skhurtelle Tarkania, r. 13): Flora vihjaa, että Tarkan pitää Christinasta, koska tämä on hoikka. Vuoro on sanottu niin kuuluvalla äänellä, että sitä voi pitää myös Christinan itsensä kuultavaksi tarkoitettuna; lisäksi Flora hymyilee. Myös tässä näkyy luokahuonekeskustelun monitasoisuus: oppilaat voivat näennäisesti osallistua opetuskeskusteluun tuottamalla sen

¹⁴⁰ Videolta ei valitettavasti näy, mitä opettaja tekee tällä välin (etsiikö hän esimerkiksi tekstistä seuraavaa selitettävää sanaa vai seuraako hän sivusta oppilaiden keskustelua).

kannalta relevantteja vuoroja, mutta samalla vuoroilla voi olla sosiaalisia funktioita, kuten toisten oppilaiden kiusoitteleminen. Samalla tämä monitasaisuus mahdollistaa näiden sosiaalisten funktioiden käsittelemättä jättämisen, koska vuoroihin voidaan suhtautua ”vain” osana virallista opetuskeskustelua. Christinan suuntautuminen siirtyy asteittain Shyhretestä Floraan. Hän kysyy heti Floran vuoron jälkeen, onko kyseessä hän itse (*ai mä*, r. 17). Vuoro linkittyy hänen aiempaan, Shyhretelle osoitettuun kysymykseensä (*ai kuka*, r. 15), mutta hänen katseensa siirtyy vuoron lopussa Floraan. Hän toistaa vuoron katse edelleen Florassa, nyt hymyillen (r. 19). Toisto viittaisi siihen, että kysymys on edelleen Shyhretelle osoitettu, mutta katse ja hymy taas viittaavat siihen, että kyseessä on reaktio Floran vuoroon.

Tässä vaiheessa opettaja kuitenkin ottaa jälleen vuoron. Hän ilmaisee painokkaalla ja matalalla lausutulla *niin*-sanalla kuulleen Floran vuoron; kohosteinen prosodia viittaa siihen, että opettaja pitää vuoroa jollain tavoin sopimattomana (r. 18). Tämän jälkeen opettaja siirtyy opetettavassa asiassa eteenpäin *okei*- ja *eli*-sanoilla (r. 20). Christina kuitenkin vastaa Floralle jättäen opettajan siirtymävuoron huomiotta. Hän tuottaa rakenteeltaan identtisen vuoron, johon hän sijoittaa itsensä paikalle Floran ja vaihtaa adjektiivit vastakohdiksi (format tying, Goodwin 1990: 177–188; ks. myös Cekaite & Aronsson 2004: 374) – vuoro on siis sisällöltään vähemmän mairitteleva, erityisesti kun Christina käyttää aiemmin keskustelussa epäkohteliaaksi todettua *läski*-sanaa. Hän viittaa Floraan *sä*-pronominiilla, ja myös katse on kääntynyt Floraan päin; lisäksi Christina hymyilee. Opettaja puolestaan sivuuttaa Christinan vuoron ja esittää tässä välissä seuraavan kysymyksen (r. 22). Keskustelussa on nähtävissä eräänlainen aikaero: opettaja lähtee viemään keskustelua eteenpäin, mutta Christina suuntautuu yhä taaksepäin reagoimalla Floran edeltävään vuoroon.¹⁴¹ Flora reagoi Christinan vuoroon nauraen toistamalla sen alun ensimmäisessä persoonassa, vuoron loppu ei kuulu selvästi (r. 23). Samalla Tarkan vastaa opettajan kysymykseen, mutta vastauksen loppu jää kuulumattomiin (r. 24). Christina toistaa edellisen vuoronsa Floralle mutta kääntyy samalla takaisin eteenpäin (r. 25). Kääntymistä voi pitää osoituksena siitä, että Christina orientoituu taas yhteiseen, opettajan johtamaan keskusteluun. Nyt opettaja reagoi siihen *hei*-sanalla, jota käytetään opetuskeskustelussa usein huomionkiinnittimenä, ja toistaa kysymyksensä (r. 26). Mubdu aloittaa opettajan kysymykseen vastaamisen, mutta Christina jatkaa edelleen aiemmasta teemasta toistamalla sanat *lihava* ja *pulska* kuin itsekseen, kääntyy sitten osoittamaan Skhurtea ja antaa saman arvion tämän ulkomuodosta, tällä kertaa kolmannessa persoonassa (*toi*-pronomini, r. 29). Skhurte on ollut mukana edeltävässä keskustelussa vain passiivisesti (Floran vuorojen vastaanottajana), mutta Christinan vuoro asettaa hänet samaan vuorovaikutustiimiin Floran kanssa. Opettaja ojentaa nyt Christinaa *hei*-sanana lisäksi nimeltä ja esittää kysymyksensä tälle yksikön toisessa persoonassa (r. 30–31). Tässäkin näkyy se, että

¹⁴¹ Tämä muistuttaa tilanteita, joissa syntyy kaksi rinnakkaista keskustelua (ks. luku 6). Tässä keskustelujen erillisyyttä ei kuitenkaan ole kiistaton: opettaja on reagoinut Floran (r. 16) vuoroon responsipartikkelilla *nii* (r. 18), ja toisaalta Christina kääntyy takaisin eteenpäin jo opettajan ensimmäisen kysymyksen (r. 22) jälkeen (r. 25).

opettaja valitsee usein seuraavaksi puhujaksi oppilaan, joka on jollain tavoin rikkonut luokan vuorovaikutusnormeja (vrt. esimerkki 5.5. ja 6.7.)

Opettaja koettaa siis katkaista tyttöjen välisen keskustelun jo Floran ensimmäisen Christinaan kohdistuvan kiusoittelevuoron jälkeen. Tähän pedagogiseen ratkaisuun saattaa vaikuttaa yhtäältä kiusoittelevuoron aihe: oppilaiden ulkonäöstä puhuminen ei ole luokassa suotavaa, ja myös romanttinen kiusoittelevuoro on kaiken kaikkiaan melko arkaluonteista. Kun tilanne muuttuu vakavammaksi Christinan vuoron myötä, opettaja käyttää hiljentämiseen vielä selvempiä keinoja ja pyrkii palaamaan varsinaiseen agendaan. Opettajan toiminta osoittaa, että ulkonäköön liittyvä haukkuminen tai nimittely (kuten *läski*-sanankäyttö) ei ole sallittua, vaikka se tapahtuisikin osittain huumorin sävyttämässä kontekstissa. Myös äänessä olevat pojat (Tarkan, r. 24, ja Mubdu, r. 28) pyrkivät tässä vaiheessa kohti opettajan agendaan tyttöjen sananvaihdon sivuuttaen; siirtymä opettajan seuraavaan kysymykseen (*mitä on kihloissa*, r. 22 ja 26) tehdään siis opettajan ja poikien yhteistyönä.

Pedagoginen konteksti on tässä katkelmassa erilainen kuin edellisessä, vaikka molemmissa käydään läpi yhdessä luetun tekstin sanastoa. Siinä missä esimerkissä 5.8. opettaja pyysi oppilaita kertomaan omista ajatuksistaan ja kuuntelemaan muiden vuoroja, tässä opettaja pitäytyy sananselitystoiminnossa (vaikka kiusoittelee oppilasta esimerkin varjolla). Kun oppilaat jatkavat kiusoittelevuoroa keskenään, opettaja tulkitsee vuorot epäsoviviksi ja tulee väliin. Myös vuorovaikutus oppilaiden välillä on hyvin eriluonteista, vaikka molemmissa katkelmissa oppilaan toiselle kohdistama toisen persoonan vuoro on suora, erimielisyyttä osoittava reaktio kyseisen oppilaan provosoivaan edelliseen vuoroon. Esimerkissä 5.8. Dilton ei suoraan kiusoittele ketään (ainakaan ketään yksittäistä oppilasta) ja oppilaat rakentavat vuorovaikutusta näennäisestä erimielisyydestä huolimatta yhteistyössä. Esimerkissä 5.9. taas Floran kiusoittelevuoro kohdistuu suoraan Christinaan ja tämä vastaa loukkauksella: kiusoittelevuoro muuttuu kiusaamiseksi. Oppilaiden välinen konflikti on todellisempi (vaikkei tietysti silti välttämättä kovin vakava). Myös opettaja reagoi kielteisenä pitämäänsä sananvaihtoon välittömästi kurinpidollisin keinoin hiljentämällä tytöt.

Olen tässä alaluvussa tarkastellut tapauksia, joissa oppilas reagoi toisen oppilaan provosoivaan vuoroon puhuttelemalla tätä suoraan (käyttämällä yksikön toista persoonaa). Useimmiten puhutteluun yhdistyy myös katse. Usein oppilas jopa kääntyy pulpetissaan, jotta puhuteltu olisi hänen näkökentässään, vaikka vuoron vastaanottaja olisi periaatteessa tunnistettavissa ilmankin. Vastaanottajaan suunnattu katse ikään kuin vahvistaa reaktiota korostamalla osallistumiskehikon muutosta tavallisesta poikkeavaksi. Tapauksia yhdistää se, että keskustelu on hetkeä aiemmin viety (lähinnä opettajan aloitteesta) jollain tavalla henkilökohtaiselle tasolle: joku oppilas on nostettu esiin kollektiivista. Vuoro, johon toisen persoonan tuottaja reagoi, on jollain tavalla provosoiva. Se voi olla joko suoraan yksittäiseen oppilaaseen kohdistuva kiusoittelevuoro (johon tämä vastaa toisen persoonan sisältävällä vuorolla) tai yleisempi voimakkaita mielipiteitä herättävä kommentti. Pedagoginen konteksti ja provosoinnin sävy vaikuttavat siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaiden väliseen suoraan vuorovaikutukseen: onko se toivottavaa spontaanin keskustelun harjoittelua vai opetusta

häiritsevää kinastelua. Suoralla vuorovaikutuksella luodaan ja muokataan oppilaiden välisiä suhteita.

5.5 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta osana yhteistä keskustelua tutkimalla tilanteita, joissa oppilas ottaa toisen oppilaan puheensa kohteeksi joko viittaamalla tähän kolmannessa persoonassa tai puhutteleamalla tätä toisessa persoonassa. Nämä tapaukset kasautuvat jaksoihin, joissa käsitellään joko käytännön asioita (poissaolot, etenemisjärjestys ym.) tai oppilaiden henkilökohtaisia asioita tai mielipiteitä. Oppilaat käyttävät viittaamiseen ja puhutteluun pitkälti samoja keinoja kuin arkikeskusteluissa: pronomineja (*se, toi, hän, sä*) ja etunimiä. Keinojen käyttö eroaa kuitenkin arkikeskustelusta joiltain osin: esimerkiksi *tämä*-pronomini ei esiinny aineistossa lainkaan, kolmas persoona on tavallisempi kuin arkikeskusteluissa ja nimien käytössä on luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisiä piirteitä (esimerkiksi nimien käyttö vuoron antamiseen). Kolmas ja toinen persoona eivät muodosta selvärajaisia kategorioita: osallistujat liikkuvat joustavasti persoonasta toiseen, ja esimerkiksi etunimien käytössä on molempien persoonien viittauskäytänteisiin liittyviä piirteitä. Persoonan vaihtelu luokkahuonekeskustelussa ilmentää vivahteikkaasti alati muuttuvaa osallistumiskehikkoa; sillä voidaan säädellä tilannetta ja muokata sosiaalisia suhteita.

Toiseen oppilaaseen viittaaminen ja toisen oppilaan puhuttelu vaikuttavat keskustelun rakenteeseen, erityisesti osallistumiskehikkoon ja vuorotteluun. Toiseen oppilaaseen viittaamalla voidaan ottaa keskustelussa huomioon erilaisia vastaanottajia: ensisijaisen puhutellun lisäksi vuorolla on toissijainen vastaanottaja, viittauksen kohde. Toiseen oppilaaseen viittaaminen laajentaa keskustelun polttopistettä nostamalla mukaan joko puhujan tai viittauksen kohteen. Tällä ei kuitenkaan aina ole välitöntä vaikutusta vuorotteluun. Siinä missä arkikeskustelussa viittauksen kohde saattaa ottaa seuraavan vuoron (Seppänen 1998), luokkahuoneessa näin käy lähinnä silloin, kun toiseen viittaamalla tätä tarjotaan seuraavaksi puhujaksi. Sen sijaan silloin, kun toiseen viittaamalla puhutaan tämän puolesta, viittauksen kohde ei aineistoni perusteella näytä ottavan vuoroa vaan seuraa keskustelua sivusta tai suuntautuu vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Lisäksi opettaja jatkaa usein puheen kohdistamista alkuperäiselle puhutellulle. Toisinaan toiseen oppilaaseen viittaaminen johtaa suoraan puhutteluun.

Toisen oppilaan suora puhutteleminen nostaa asianomaisen oppilaan varsinaiseksi vastaanottajaksi, keskustelun täysivaltaiseksi osallistujaksi. Samalla se voi nostaa puhujan keskustelun polttopisteeseen. Toisen oppilaan puhuttelu ei välttämättä vaikuta keskustelun vuorotteluun: puhuttelun kohde ei välttämättä ota seuraavaa vuoroa. Puhuttelu on usein suora reaktio asianomaisen oppilaan edeltävään, provosoivaan vuoroon. Yleensä suora puhuttelu ikään kuin korostaa puhujan sitoutuneisuutta oppilaiden väliseen suhteeseen ja institutionaalisen kontekstin toisarvoisuutta; vuorovaikutuksen sosiaalinen taso nostetaan selvemmin esiin. Toisen persoonan käyttö saattaa siis toimia oppilaiden välisen ryhmähengen

luojana ja tehdä keskustelusta ”arkisempaa”, vähemmän institutionaalista. Toista oppilasta koskevat asiat hoidetaan suoraan, ilman opettajaa välikätenä.

Oppilaan näkökulmasta keskustelun rakenteen muokkaaminen on toki vain varsinaisen toiminnan sivutuote: olennaista on se, mikä on toiseen oppilaaseen viittaamisen tai tämän puhuttelun toiminnallinen tarkoitus eli mitä oppilas tekee nostaessaan toisen oppilaan puheen kohteeksi. Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakennetaan erilaisia sosiaalisia suhteita; puhumalla toisesta oppilaasta tai toiselle oppilaalle oppilas ilmentää ja rakentaa suhdettaan tähän. Samoja keinoja käytetään sekä läheisyyden ja tiimiytymisen osoittamiseen että etäisyyden ja erottautumisen ilmaisemiseen. Tulkintaan vaikuttaa konteksti; erityisesti huumorilla on merkittävä tehtävä. Usein toisen oppilaan nostaminen puheen kohteeksi liittyy humoristisiin performansseihin (Rampton 2006; ks. luku 3.2.3). Lisäksi toiseen viittaamista ja toisen puhuttelua käytetään kiusoittelemisen resurssina: tyypillinen tapa kiusoitella toisia oppilaita on paljastaa toisen kuvitellut ajatukset tai pyytää toista kertomaan niistä itse. Toisaalta kiusoittelemista tehdään usein yhdessä, jolloin kiusoittelemiset osoittavat keskinäistä läheisyyttä kohteeseen viittaamalla.

Toiseen oppilaaseen viittaamisella ja toisen puhuttelulla on eri tilanteissa hyvinkin erilaisia tehtäviä luokan vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi tarjoamalla toista seuraavaksi puhujaksi oppilas voi joko kiusoitella toista osaamattomuudesta tai halusta salata ajatuksiaan tai vältellä puheenvuoroa itse. Antaessaan vuoron toiselle oppilaalle oppilaat käyttävät opettajan pedagogisia ja tilanteen säätelyyn liittyviä keinoja leikillisen puheen resurssina. Leikillisen puheen sosiaaliset funktiot voidaan kuitenkin myös ohittaa keskustelussa, koska oppilaat toimivat periaatteessa institutionaalisen keskustelun kehyksissä. Esimerkiksi toisiin oppilaisiin viittaaminen kolmannessa persoonassa on keino, jonka avulla oppilaat voivat näennäisesti noudattaa luokkahuonekeskustelun normeja (eli suunnata puheensa opettajalle ja koko ryhmälle) mutta samalla ”pinnan alla” ilmaista toisilleen muita, esimerkiksi provosoivia merkityksiä. Toisinaan opettaja rohkaisee oppilaiden välistä vuorovaikutusta, toisinaan taas hillitsee sitä – suhtautuminen riippuu pedagogisesta kontekstista ja vuorovaikutuksen sävystä.

6 Oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut

Luvussa 5 käsittelin sitä, miten oppilaat puhuvat toisistaan ja toisilleen osana koko luokan yhteistä keskustelua. On kuitenkin tavallista, että luokassa on samaan aikaan yhteisen keskustelun kanssa käynnissä muitakin, oppilaiden välisiä keskusteluja. Tällöin voidaan sanoa, että keskustelu on jakautunut useampaan diskursiiviseen kenttään.¹⁴² Tässä luvussa tarkastelen yhteisen, opettajajohtoisen keskustelun ja oppilaiden välisten rinnakkaiskeskustelujen rajapintaa. Keskityn erityisesti niihin rinnakkaiskeskusteluihin, jotka ovat julkisia eli joihin myös muilla yhteisen keskustelun osallistujilla on potentiaalinen pääsy.

Diskursiivisten kenttien vaihtelua on aiemmin tutkittu lähinnä monenkeskisissä arkikeskusteluissa. Kun keskustelussa on vähintään neljä osallistujaa, se voi hajota kahdeksi tai useammaksi erilliseksi keskusteluksi ja fuusioitua uudelleen (Sacks ym. 1974: 713–714; Egbert 1993; 1997; Londén 1997: 62). Rinnakkaisen keskustelun syntyminen vaatii, että ainakin yksi vastaanottaja vastaa aloitevuoroon, muuten se jää irralliseksi kommentiksi; lisäksi vähintään kahden muun osallistujan on samalla jatkettava aikaisempaa keskustelua (Sacks ym. 1974: 713–714; Egbert 1997; Aoki ym. 2006: 394). Aloitevuorot ja reaktiot voivat periaatteessa koostua myös ei-kielellisestä toiminnasta (ns. *turn-of-action*, Kääntä 2010: 256), mutta tämän toiminnan on nivouduttava merkitykselliseksi osaksi keskustelun sekventiaalista etenemistä: esimerkiksi katseen suuntaamista edelliseen puhujaan voi pitää reaktiovuorona, kun se toimii responssina kutsuun (ks. luku 3.2), mutta ei missä kontekstissa tahansa. Samoin aikaisemman keskustelun jatkaminen ei välttämättä edellytä puhetta, vaan osallistajat voivat myös jatkaa orientoitumistaan yhteiseen keskusteluun liittyvään toimintaan: luokkahuoneessa esimerkiksi kopioimaan vihkoonsa opettajan taululle kirjoittamaa tekstiä. Joku osallistujista voi orientoitua samanaikaisesti kahteen keskusteluun käyttämällä kielellisiä ja ei-kielellisiä resursseja: esimerkiksi osoittamalla puheensa yhden keskustelun osallistujalle puhuttelutermin avulla ja orientoitumalla katseen ja vartalon suuntaamisen avulla toiseen keskusteluun (vrt. Cekaite ja Aronsson 2004: 383; Markee 2005: 210–211). Keskustelijat myös luovivat joustavasti diskursiivisten kenttien välillä (Egbert 1993: 88; Parker 1984: 53).

¹⁴² Englanninkielisessä kirjallisuudessa keskustelun jakautumisesta käytetään termiä *schism* / *schisming*. Rinnakkaisille keskusteluille on useita termejä: ilmauksia diskursiivinen kenttä ja diskursiivinen areena on käyttänyt Londén (1997). Egbert (1997: 5) käyttää rinnakkaisista keskusteluista sanaa *cluster*. Usein puhutaan kuitenkin vain toisesta tai useammasta keskustelusta (mm. Sacks ym. 1974; Schegloff 2000). Myös polttopisteen käsitettä (*conversational focus* / *focus of attention*) on käytetty kuvaamaan erillisiä keskusteluja, joihin osallistujien huomio fokuoitetuu. Tässä työssä käytän kuitenkin *polttopiste*-termiä hieman eri merkityksessä: kuvaamassa monenkeskisen keskustelun osallistumiskehikon ”tiivistymää”, jossa osa keskustelun osallistujista on aktiivisemmin puhujan ja vastaanottajan rooleissa ja osa seuraa keskustelua sivusta (ks. luku 2).

Luokkahuonevuorovaikutuksessa rinnakkaisia keskusteluja on tutkittu etenkin osana ryhmä- tai parityötilanteita (Ohta 2001; Markee 2005; Hellermann 2008) tai itsenäisen työskentelyn aikana (Jones & Thornborrow 2004). Näissä tilanteissa rinnakkaiset keskustelut ovat keskenään tasa-arvoisia. Yhteisen, opettajaohitoisen keskustelun (plenaariopetuksen tai opetuskeskustelujen) taas on havaittu noudattavan niin sanottua yhden kentän lakia (*one-floor law*, van Lier 1988: 98; Mets & van den Hauwe 2003: 52): käynnissä on yksi yhteinen keskustelu, joka ei voi vapaasti jakautua useammaksi rinnakkaiskeskusteluksi. Toisaalta useat tutkijat huomauttavat, että myös yhteisen keskustelun aikana oppilaiden väliset keskustelut ovat varsin yleisiä (Lemke 1990; Sahlström 1999; Jones & Thornborrow 2004). Pohdin tässä luvussa, miten tämä yhden kentän laki toteutuu S2-tunnin yhteisessä keskustelussa. Aloitan pohtimalla yhteisen keskustelun ja samanaikaisten rinnakkaiskeskustelujen välistä hierarkiaa ja kaksisuuntaista suhdetta (luku 6.1). Varsinaisessa analyysiosuudessa keskityn hetkiin, jolloin yhteisen keskustelun osallistumiskehikko muuttuu eli jolloin rinnakkaiskeskustelut syntyvät (luku 6.2) tai päättyvät (luku 6.3). Tarkastelen sitä, miten osallistujat osoittavat orientoitumistaan eri keskusteluihin ja miten he vaikuttavat omalla toiminnallaan keskustelujen muodostumiseen, ylläpitämiseen ja purkautumiseen.

6.1 Rinnakkaiskeskustelujen suhde yhteiseen keskusteluun

Verrattuna monenkeskisiin arkikeskusteluihin luokkahuonekeskustelun diskursiivisille kentille on ominaista hierarkisuus (ks. Parker 1984: 53–56): yhteinen, opettajaohitoinen keskustelu on periaatteessa aina etusijalla oppilaiden välisiin rinnakkaisiin keskusteluihin nähden. Tämä juontuu tilanteen institutionaalisesta tavoitteesta ja osallistujien institutionaalisista rooleista. Tästä seuraa luonnollisesti myös se, että vain yksi yhteinen keskustelu voi olla meneillään kerrallaan. Koska yhteinen keskustelu on hierarkkisesti etusijalla, oppilaiden osallistuminen samanaikaisiin rinnakkaiskeskusteluihin voi olla ongelmallista (Sahlström 1999: 143; Jones & Thornborrow 2004: 406–407; Thornborrow 2002: 124). Tämä näkyy vuorovaikutuksessa selvästi esimerkiksi siinä, että oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut ovat useimmiten hetkellisiä ja oppilaat orientoituvat usein samalla monin tavoin myös yhteiseen keskusteluun.

Yhteisen keskustelun aikana oppilaiden välille syntyviä rinnakkaisia keskusteluja on pidetty yksityisluonteisena rupatteluna (Mets & van den Hauwe 2003: 52). Näitä toisiaan lähellä istuvien oppilaiden välisiä, yleensä kuiskaten tai hiljaisella äänellä käytyjä keskusteluja on nimitetty aiemmassa tutkimuksessa muun muassa pulpettipuheeksi (*desk talk*, Sahlström 1999) tai sivukeskusteluiksi (*side talk*, Lemke 1990). Niiden on todettu muistuttavan monelta osin monenkeskisiä arkikeskusteluja (Sahlström 1999: 127). Lemken (1990) mukaan oppilaiden välinen puhe on periaatteessa kielletty, ja osallistujat orientoituvat tähän sääntöön. Opettajat nuhtelevat keskenään puhuvia oppilaita usein, jopa niin, että spesifioimaton moite ymmärretään tavallisesti nuhteluksi puhumisesta (mt: 73). Oppilaat, vaikka rikkovatkin tätä sääntöä, eivät kuitenkaan aseta sitä varsinaisesti kyseenalaiseksi (mt: 77–78): pulpettipuheeseen osallistumista pidetään epäkunnioittavana opettajaa kohtaan, sen

ymmärretään voivan häiritä muita oppilaita ja aiheuttaa sen, että siihen osallistuvalla oppilaalla jää jotain tärkeää kuulematta (mt: 75). Lemke kuitenkin korostaa, että toisaalta oppilaat tosiaan rikkovat keskinäisen puhumisen kieltävää sääntöä jatkuvasti, ja opettaja suvaitsee nämä rikkomukset varsin usein. Tämä selittyy sillä, että pulpettipuhe on monella tavalla hyödyllistä. Ensinnäkin sen avulla pidetään yllä oppilaiden välisiä suhteita ja ryhmän dynamiikkaa. Toiseksi mahdollisuus keskinäiseen puheeseen lisää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia oppitunnin aiheen käsittelyyn: he voivat keskustella aiheesta keskenään ja selvittää asioita yhdessä. Lisäksi pulpettipuhe antaa opetuksen suvantovaiheiden aikana oppilaille mahdollisuuden irrottautua aiheesta ja puhua jostakin muusta. (Mt: 75–76.) Keskusteleavassa luokassa, jossa on hyvä yhteishenki ja mahdollisuus saada apua vierustoverilta, opitaan paremmin kuin luokassa, jossa kaikki oppilaiden välinen puhe on karsittu (mt: 79). Tästä syystä myös opettajat katsovat pulpettipuhetta läpi sormien, kunhan se ei ole häiritsevää (ks. myös Tainio 2008: 160–161; Jones ja Thornborrow 2004: 406–407).

Lemken yllä esiteltyt pohdinnat eivät kaikilta osin nojaa empiirisen aineiston analyysiin vaan hänen omaan kokemukseensa pohjautuvaan päättelyyn. Vaikka tulokset jäivät tämän tutkimusotteen vuoksi monilta osin yleisluontoisiksi, niitä tukee myös Sahlströmin tutkimus (1999), jonka aineisto (yksittäisten oppilaiden pulpetteihin kiinnitetyt mikrofinit) mahdollisti pulpettipuheen yksityiskohtaisemman tarkastelun. Sahlström näkee pulpettipuheen oppilaiden keinona käsitellä yhteiseen keskusteluun liittyviä osallistumisrajoituksia (mt: 140–141). Suuressa ryhmässä on vaikea saada julkista puheenvuoroa, ja niinpä oppilaat puhuvat keskenään. Pulpettipuhe – erityisesti aiheeseen liittyvä¹⁴³ – ei siis ole ainoastaan opetuksen häirtetekijä vaan hinta, joka luokahuoneen vuorottelujärjestelmästä on maksettava, ja sitä voidaan tavallaan pitää myös oppilaskeskeisen opetuksen toteutumisena (mt: 143).

Milloin osallistujat sitten suuntautuvat oppilaiden välisiin rinnakkaiskeskusteluihin häiritsevinä? Häiritsevyys riippuu ensinnäkin siitä, mihin yhteisen keskustelun vaiheeseen rinnakkaiskeskustelut sijoittuvat. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että rinnakkaiskeskustelut (samoin kuin muutkin yhteiseen keskusteluun tai toimintaan osallistumattomuuden osoitukset, ks. Koole 2003) sijoittuvat usein yhteisen keskustelun suvanto- tai siirtymäkohtiin (Markee 2005: 199–202; Parker 1984: 50), jotka saattavat toisinaan aiheutua erilaisista häiriöistä keskustelun etenemisessä (Lehtimaja & Merke 2005). Näissä kohdissa opettajat myös sallivat rinnakkaiskeskustelut helpommin (Lemke 1990: 72–73). Kaikki osapuolet siis suuntautuvat näihin kohtiin rinnakkaiskeskusteluille sopivina: oppilaat ajoittamalla keskustelunsa ja opettajat sallimalla ne.¹⁴⁴

¹⁴³ Aiheeseen liittyvää ja liittymätöntä pulpettipuhetta on käsitellyt Markee (2005).

¹⁴⁴ Tällöin voidaan tietysti pohtia, missä määrin kyse on rinnakkaisista keskusteluista, jos toisessa on siirtymä- tai suvantokohta. Jos osa osallistujista kuitenkin orientoituu yhteiseen keskusteluun liittyvään toimintaan siirtymä- tai suvantokohdan aikana, samanaikaista oppilaiden välistä keskustelua voi pitää rinnakkaiskeskusteluna.

Toiseksi rinnakkaiskeskustelun häiritsevyys riippuu sen näkyvyydestä ja kuuluvuudesta. Rinnakkaiskeskustelun osallistujat osoittavat usein samanaikaista suuntautumistaan yhteiseen keskusteluun muun muassa ei-kielellisillä keinoilla. Tärkein näistä on äänen hiljentäminen, mutta yhteiseen keskusteluun voi orientoitua myös esimerkiksi pitämällä vartalon eteenpäin suunnattuna,¹⁴⁵ suuntaamalla katseen opettajaan tai johonkin opetukseen liittyvään artefaktiin tai suuntautumalla kirjoittamiseen ym. yhteiseen toimintaan (Sahlström 1999: 129–130). Vastaavasti opettaja hillitsee usein rinnakkaiskeskusteluja, jos ne käydään liian kovalla äänellä tai jos niiden osallistujat suuntautuvat näkyvästi toisiinsa esimerkiksi asentoa muuttamalla. Merkitystä on myös ryhmien koolla. Sahlströmin (1999) mukaan luokahuonevuorovaikutus noudattaa tietynlaista talouden periaatetta: kun riittävän moni oppilas osoittaa osallistumistaan yhteiseen keskusteluun, muilla on varaa osoittaa osallistumattomuutta. Hänen aineistossaan (ruotsalainen yläkoulu) opettaja puuttuu keskusteluihin vasta, kun liian suuri osa oppilaista on suuntautunut muualle kuin yhteiseen keskusteluun. Pienessä ryhmässä rinnakkaiskeskusteluun osallistuminen on tästä näkökulmasta vaikeampaa: viiden oppilaan ryhmässä jo yksi kahden oppilaan rinnakkaiskeskustelu sulkee 40 % ryhmän jäsenistä pois yhteisestä keskustelusta. Toisaalta pienessä ryhmässä ei helposti synny niin paljon rinnakkaiskeskusteluja, että niiden tuottama ääni olisi automaattisesti häiritsevää.

Myös yhteisen keskustelun osallistumiskehikko vaikuttaa siihen, miten häiritsevää rinnakkaiskeskusteluun osallistuminen on. Jos polttopiste on opettajan ja yhden oppilaan välillä, muiden oppilaiden on helpompi osallistua rinnakkaiskeskusteluihin kuin opettajan kohdistaessa puheensa tasaisesti kaikille oppilaille (Lehtimaja & Merke 2005). Esimerkiksi nimenhuudon aikana oppilaat voivat suuntautua muihin toimintoihin, kun oma vuoro on mennyt (Jones & Thornborrow 2004: 405).

Edellä esitetyt seikat osoittavat, että vaikka rinnakkaiseen keskusteluun osallistuvat oppilaat osoittavat osallistumattomuutta yhteiseen keskusteluun, samalla he suuntautuvat siihen ja sen ensisijaisuuteen monin tavoin. Vaikutusta on myös toiseen suuntaan: yhteisen keskustelun osallistujat (luokahuoneessa lähinnä opettaja) osoittavat myös usein orientoitumistaan siihen, että osa vastaanottajista on suunnannut huomionsa rinnakkaiseen keskusteluun. Parkerin (1984: 54–55) mukaan tämä näkyy esimerkiksi niin, että äänessä olevan puhujan puheessa ilmenee häiriöitä, kun hän huomaa osan läsnäolijoista osallistuvan rinnakkaiseen keskusteluun; puhuja saattaa tällöin myös käyttää huomionkiinnittämiskeinoja saadakseen nämä asettumaan uudelleen oman puheensa vastaanottajiksi. Tämä ilmiö näkyy paikoitellen myös aineistoni opettajien toiminnassa.

¹⁴⁵ Luokan spatiaalisella asettelulla on oma roolinsa: kaikissa aineistoni ryhmissä oppilaat istuvat kasvot opettajaa kohti, eli heillä ei ole luontevaa katsekontaktia toisiinsa ilman että ainakin toinen osapuoli kääntäisi vartaloon.

Keskustelujen välillä vallitseva kaksisuuntainen suhde näkyy myös keskustelujen topiikeissa. Yhteisen keskustelun ja rinnakkaiskeskustelun raja on läpäisevä, ja puheenaiheet saattavat vuotaa molempiin suuntiin (Egbert 1997; Sahlström 1999: 136, 140, 165–166); toisinaan rinnakkaiskeskustelu voi jopa toimia muille suunnattuna performanssina, jolloin on tarkoituskin, että muut kiinnittävät siihen huomiota (ks. myös Ochs 1988: 165–166). Myös luokkahuoneessa rinnakkaiskeskustelujen puheenaihe¹⁴⁶ liittyy usein – ei toki aina – suoraan yhteisen keskustelun aiheeseen (Sahlström 1999: 127). Yhteisen keskustelun osallistujat ovat rinnakkaiskeskustelun sivustakuulijoita, ja rinnakkaiskeskusteluun osallistuja ottaa aina sen riskin, että joku muukin kuin varsinainen puhuteltu kuulee hänen puheensa. Tällöin rinnakkaiskeskustelussa esitetty kommentti saattaa saada jatkoa yhteisessä keskustelussa.

Diskursiivisten kenttien välillä on siis monisyinen kaksisuuntainen suhde: rinnakkaiskeskustelut sijoittuvat suvanto- tai siirtymäkohtiin, osallistujat suuntautuvat molempiin keskusteluihin samanaikaisesti ja puheenaiheet vuotavat molempiin suuntiin. Tästä johtuu, että luokkahuonevuorovaikutuksessa rinnakkaiskeskustelut ovat usein niin kiinteässä yhteydessä yhteiseen keskusteluun, että niiden erillisuus ei päällekkäisistä vuorottelujärjestelmistä riippumatta ole itsestään selvää. Joskus onkin luontevampaa kuvata oppilaiden välistä vuorovaikutusta pikemminkin eräänlaisena yhteisen keskustelun kerrostumana kuin erillisenä keskusteluna. Myös Schegloff (2000: 5) toteaa, että on toisinaan vaikea rajata, milloin osallistujat suuntautuvat samanaikaiseen puheeseen samana keskusteluna (eli päällekkäispuhuna) ja milloin erillisinä keskusteluina.

Tässä työssä tarkoitukseni on tutkia nimenomaan julkisen keskustelun jakautumista useammiksi keskusteluiksi; en siis keskity ensisijaisesti tutkimaan pulpettipuhetta, jonka sisältöön useimmilla yhteisen keskustelun osallistujilla ei äänen kuulumattomuuden vuoksi ole pääsyä.¹⁴⁷ Rajaukseni noudattelee Parkerin (1984: 56–57) ajatusta, jonka mukaan rinnakkaiskeskustelujen osallistujilla pitää olla potentiaalinen pääsy molempiin keskusteluihin; heidän on valittava, kumpaan he milläkin hetkellä suuntaavat huomionsa. Julkisten rinnakkaiskeskustelujen ja pulpettipuheen raja on tietenkin liukuva, ja niiden yhteisten piirteiden vuoksi tässä luvussa on monin paikoin aiheellista viitata myös pulpettipuhetta koskeviin tutkimuksiin. Äänen kuuluvuus erottaa kuitenkin muut rinnakkaiskeskustelut pulpettipuheesta merkittävällä tavalla: keskustelut eivät rajoitu toisiaan lähellä istuviin oppilaisiin, eli muillakin läsnä olevilla on mahdollisuus toisaalta osallistua niihin ja toisaalta olla tietoisia niiden sisällöstä; esimerkiksi opettajan on mahdollista kuulla, liittyykö oppilaiden välinen keskustelu opetettavaan asiaan vai ei. Tämä vaikuttaa muun muassa puheenaiheisiin: kuuluvien rinnakkaiskeskustelujen topiikki ei valikoidu täysin vapaasti, vaan se liittyy yleensä joko meneillään olevaan yhteiseen keskusteluun tai luokkahuoneen fyysiseen kontekstiin. Äänen kuuluvuus vaikuttaa myös siihen, että julkiset

¹⁴⁶ Topiikin määrittely ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista (ks. mm. Markee 2005: 197–198).

¹⁴⁷ Aineistoni keruutapa ei myöskään olisi mahdollistanut pulpettipuheen tutkimista (oppilailla ei ollut omia mikrofoneja, jotka olisivat tallentaneet hiljaisimmatkin vuorot).

rinnakkaiskeskustelut häiritsevät yhteistä keskustelua paljon pulpettipuhetta enemmän, jolloin riski tulla hiljennetyksi on entistään suurempi.

6.2 Rinnakkaiskeskustelun syntyminen

Yhteisessä luokkahuonekeskustelussa eri osallistujat voivat tuottaa (pällekkäispuhunnassa tai limittäin) vuoroja, jotka ikään kuin lähtevät vetämään keskustelua eri suuntiin. Tällöin ollaan tilanteessa, jossa useampi vuoro kilpailee osallistujien huomiosta ja reaktioista. Ryhmä voi jakaantua niin, että osa osallistujista reagoi yhteen vuoroon ja osa samanaikaisesti toiseen (tai molempiin). Tällöin keskusteluun syntyy kaksi diskursiivista kenttää; keskustelu jakaantuu kahteen rinnakkaiskeskusteluun. Osallistujat ilmaisevat puheen kohdistamista ja vastaanottamista ja siten orientoitumistaan vallitseviin diskursiivisiin kenttiin ja niiden muutoksiin kielellisten elementtien lisäksi erilaisilla ei-kielellisillä kontekstivihjeillä, joista tärkein on katse (Egbert 1993; 1997; Goodwin 1981; Mortensen 2009; Strong 2008a; Lehtimaja & Merke 2005). Joissain tilanteissa osallistujien välillä voi olla epäselvyyttä siitä, kuinka monta kenttää tilanteessa on ja mihin keskusteluun kukin suuntautuu ja osallistuu. Diskursiivisten kenttien muotoutuminen on siis aina osallistujien yhteistyön tulos. Tutkin tässä alaluvussa sitä, miten oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut syntyvät. Keskityn nimenomaan keskustelun jakautumisen mekanismeihin, en niinkään syntyvän rinnakkaiskeskustelun kulkuun tai piirteisiin. Lähden liikkeelle tapauksista, joissa rinnakkaiskeskustelun aloittava vuoro on alun perin suunnattu yhteiseen keskusteluun, ja etenen kohti tapauksia, joissa aloitevuoro on kohdistettu suoraan toiselle oppilaalle.

6.2.1 Oppilaan ja opettajan päällekkäispuhunta

Tarkastelen ensin sitä, miten opettajan ja oppilaan välinen päällekkäispuhunta johtaa keskustelun jakautumiseen tilanteessa, jossa opettajan puhe on suunnattu koko luokalle ja oppilaan puhe opettajalle. Yhteisen keskustelun topiikkia jatkavat oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut saavat usein alkunsa jonkinlaisista häiriöistä yhteisen keskustelun etenemisessä (Lehtimaja & Merke 2005). Yksi tällainen häiriötilanne on päällekkäispuhunta. Diskursiivisen kentän jakautumiseen johtavaa vuoroa ei tällöin alun perin tarkoiteta rinnakkaisen keskustelun aluksi vaan yhteiseen keskusteluun liittyväksi, usein opettajalle osoitetuksi vuoroksi. Goodwin (1987: 125–126) on tutkinut arkikeskustelua, jossa yksi päällekkäispuhunnassa tuotettu vuoro saa reaktion toiselta osallistujalta samanaikaisesti, kun toinen vuoro jatkuu, ja näin syntyy kaksi rinnakkaista keskustelua. Rinnakkaisten keskustelujen syntymistä voikin pitää yhtenä tapana ratkaista päällekkäispuhunnan ongelma monenkeskisissä keskusteluissa (Schegloff 2000: 5). Luokkahuonevuorovaikutus eroaa kuitenkin osallistumiskehikoltaan monenkeskisistä arkikeskusteluista. Goodwinin (mp.) esimerkissä päällekkäispuhunnassa tuotettuja vuoroja ei ollut kohdistettu kenellekään erityisesti, kun taas luokkahuoneessa oppilaan vuorot on kohdistettu oletusarvoisesti (ja joskus eksplisiittisestikin) opettajalle. Oppilas hakee siis vuorolleen reaktiota nimenomaan opettajalta. Jos opettaja ei asetu vuoron vastaanottajaksi, oppilas voi yrittää ratkaista

Seuraava katkelma¹⁴⁸ on esimerkki tilanteesta, jossa päällekkäispuhunta johtaa rinnakkaiskeskustelun syntymiseen. Opettajan puhuessa Siradille opettajalle puhuva Said saa puheelleen uuden kohteen: Yasmin asettuu Saidin puheen vastaanottajaksi. Ryhmä on käsittelemässä aiemmin yhdessä luettua tekstiä, joka kertoo kadonneesta työstä. Keskustelun polttopiste on Siradin ja opettajan välillä, Yasmin lepää pää pulpetilla. Said tekee aiempaan yhteiseen keskusteluun liittyvän aloitteen (vrt. luku 3.2.1) päällekkäispuhunnassa opettajan vuoron kanssa. Vaikka aloitevuoro on eksplisiittisesti kohdistettu opettajalle, se johtaa Saidin ja Yasminin väliseen rinnakkaiskeskusteluun.

01 Sirad: onks tää totta muuten valehteleeeko noi,
{OPETTAJAN KATSE SIRADIIN

02 Opettaja: ↑kyy tämmönen on voi↓nu tapahtua ihan hyvin.
{KALLISTAA PÄÄTÄ, KATSE ETEEN {KATSE SIRADIIN

03 ei tää mikään mahdoton.

04 Sirad: onks onks onks hän onks sä nähny tonne. (.)

05 sinne näytettiin meille toi posti [(-)

06 Opettaja: [mm
{NYÖKKÄÄ

07 siin on varmaan [tämäntapasia juttuja (-) .hh=
{VILKAISEE SAIDIA

08 Said: -> [ope Yasmin tunne joku=

09 Opettaja: =mutta tää] teksti on nyt otettu
{OSOITTAA SORMELLA PAPERIA

10 Said: =joka karkas.]

11 Opettaja: yhestä kirjasta eikä lehdestä.
{YASMIN NOSTAA PÄÄTÄÄN, KATSE SAIDIIN

12 et tää ei välttämättä | Said: sä tunnet sen (-).
{VILKAISEE {KATSE YASMINIIN

180

- 13 oo #ihan tosi#). | Yasmin: ai Spurgu-Jake.
- 14 Opettaja: mut | (.)
{NOSTAA PAPERIA,
KATSE LUOKKAAN
- 15 ↑hei. (.) | Said: (-)
- 16 Opettaja: katotaan tästä tekstistä | Yasmin: (-)
{OSOITTAA PAPERIA, KATSE
PAPERIIN
- 17 luetaan tää alaosa | YASMIN LASKEE PÄÄN TAKAISIN
- 18 vielä. | SAIDIN KATSE OPETTAJAAN

Opettajan vastatessa Siradille (r. 6–) Said tuottaa hänen kanssaan päällekkäispuhunnassa yhteiseen keskusteluun liittyvän aloitteen (r. 8 ja 10). Vuoro on kohdistettu opettajalle vuoronalkuisella puhuttelusanalla *ope* (ks. luku 3.2.1). Samassa vuorossa Said viittaa etunimellä toiseen oppilaaseen, Yasminiin: Said kertoo opettajalle, että Yasmin tuntee jonkun, joka on karannut. Said toimii siis välittäjänä opettajan ja Yasminin välillä: hän kertoo, että Yasminilla saattaa olla tunnin aiheeseen liittyvää omakohtaista tietoa. Saidin vuoro liittyy aiheeltaan meneillään olevaan keskusteluun ja osoittaa näin Saidin aktiivisuutta; Said orientoituu siihen, että oppilaiden kokemusten tuominen keskusteluun kuuluu S2-tunteihin. Etunimi toimii tässä esimerkissä huomionherättäjänä: nimensä kuullessaan myös pulpetilla makaava Yasmin rekisteröi, että kyse on hänestä.¹⁴⁹ Yasminia voi siis pitää vuoron toissijaisena vastaanottajana.

Opettaja ei keskeytä puhettaan Siradille mutta suuntautuu samalla Saidin vuoroon ja päällekkäispuhunsaan: hänen katseensa käy Saidissa hänen oman vuoronsa loppupuolella (r. 7). Hän siis rekisteröi vuoron ja osoittaa tämän Saidille. Opettajan jatkaessa Siradille osoitettua puhettaan Yasmin, joka on levännyt pää pulpetilla, nostaa päätään hitaasti kuultuaan nimensä lausuttavan ja suuntaa katseensa Saidiin (r. 11). Vastaanottajuuden varmistamisessa katseella on tärkeä tehtävä (Goodwin 1981), ja siksi myös keskustelun jakautumiseen liittyy usein katsekontakti rinnakkaisen keskustelun osallistujien välillä (Egbert 1997; Strong 2008a). Puhuja pyrkii usein varmistamaan vastaanottajan katseen vuoronsa alussa (Goodwin 1981). Mortensen (2009) on näyttänyt, miten puhuja voi jo puhetta edeltävillä toimillaan (esimerkiksi katseen suuntaamisella, ks. myös Schegloff 1996a: 92–93) asettaa tulevalle puheelle tietyn osallistumiskehikon; Yasminin toiminta tässä esimerkissä osoittaa, että myös vastaanottaja voi osallistua aktiivisesti tulevan puheen osallistumiskehikon luomiseen, vaikka ei itse ottaisiakaan ensimmäistä vuoroa.

¹⁴⁹ Tässä mielessä esimerkiksi *toi*-pronomini – joka muuten voisi sopia tähän aloittavaan, uuden referentin keskusteluun tuovaan viittaukseen – ei ajaisi samaa asiaa, koska ilman elettä (tai eleen näkemistä) se jäisi monitulkintaiseksi.

Said on siis tilanteessa, jossa hänen vuoronsa alkuperäinen vastaanottaja eli opettaja on osoittanut rekisteröineensä Saidin vuoron mutta ei ole reagoinut siihen sanallisesti vaan jatkaa edelleen puhettaan toiselle oppilaalle. Yasmin, johon Said on vuorossaan viittannut etunimellä ja jota voi näin pitää vuoron toissijaisena vastaanottajana, on asettunut vastaanottajaksi suuntaamalla katseensa Saidiin. Asennosta, jossa Said istuu, hänen on mahdollista nähdä sekä opettaja että Yasmin päättään kääntämättä. Yksi vaihtoehto Saidille olisi odottaa, että opettaja saa vuoronsa loppuun, ja toistaa sitten aloitteensa (vrt. luku 3.2.2). Sen sijaan Said jatkaa puhettaan – edelleen päällekkäispuhunnassa opettajan kanssa – kohdistamalla vuoron Yasminille käyttäen toista persoonaa ja kääntäen katsettaan aavistuksen verran (r. 12).¹⁵⁰ Saidin vuoro (*sä tunnet sen (-)*) käsittelee hänen edellisessä vuorossa esittämänsä väitettä: hän antaa ehkä Yasminille lisätietoa puheena olevan henkilön tunnistamiseksi ja samalla ikään kuin varmistaa Yasminilta asianomistajana, että väite pitää paikkansa (ks. Peräkylä 1995). Tässä tapauksessa oma-aloitteisen toisen puolesta puhumisen jälkeen oppilaiden välinen suora vuorovaikutus varmistaa sekä puolesta puhumisen sisällön todenmukaisuuden että puolestapuhujan tarkoituksien vilpittömyyden (ettei kysymys ole esimerkiksi kiusoittelusta). Opettaja reagoi jälleen Saidin puheeseen vilkaisemalla tätä puhuessaan mutta jatkaa edelleen vuoroaan Siradille (r. 12).

Yasmin reagoi nyt Saidin vuoroon tekemällä tarkistuskysymyksen, ketä Said tarkoittaa (r. 13); Yasminin mahdollisesti tuntemaan henkilöön on viitattu Saidin vuoroissa sanoilla *joku / se*. Nyt Saidin ja Yasminin välille on syntynyt rinnakkainen keskustelu; Said on löytänyt puheelleen uuden vastaanottajan. Vastaanottajaksi ei valikoidu Saidia lähinnä istuva oppilas vaan aloittavan vuoron toissijainen vastaanottaja, joka asettuu katseellaan vastaanottajaksi. Koska Said ja Yasmin eivät ole polttopisteessä, heillä on varaa osoittaa osallistumattomuutta yhteiseen keskusteluun (Sahlström 1999). Toisaalta päästyään oman asiansa loppuun opettaja muuttaa osallistumiskehikkoa ja pyrkii suuntaamaan koko luokan huomion uudelleen tekstipaperiin (*mut hei*, r. 14–15).

Esimerkissä 6.1. diskursiivisen kentän jakautuminen saa alkunsa opettajan ja oppilaan päällekkäispuhunnasta, mutta rinnakkaiskeskustelun syntymiseen vaikuttaa ratkaisevasti myös viittauksen kohteena olleen oppilaan asettuminen vastaanottajaksi aloittavan vuoron jälkeen. Toisinaan opettajalle puhuva oppilas saattaa kuitenkin hakea vuorolleen uutta vastaanottajaa jo vuoron aikana, jos opettajan huomio on muualla. Seuraavassa esimerkissä Daniel tuottaa vuoron päällekkäispuhunnassa koko ryhmälle puhuvan opettajan kanssa ja muuttaa katseensa suuntaa vuoronsa aikana opettajasta vierustoveriinsa. Katseen suunta kertoo vastaanottajan muutoksesta, ja tämä muutos johtaa diskursiivisen kentän jakautumiseen. Oppilaat ovat lukeneet kotona lehtiartikkelin kongolaisesta koripalloilijasta, joka on menestynyt maailmalla ja palannut sen jälkeen kotimaahansa perustamaan ansaitsemillaan varoilla sairaalaa. Nyt oppilaiden on tarkoitus kertoa, mitä he muistavat

¹⁵⁰ Tässäkin katkelmassa toiseen oppilaaseen viittaaminen kolmannessa persoonassa johtaa suoraan puhutteluun (Seppänen 1998; ks. myös luku 5).

artikkelista. Daniel (joka on itsekin syntyisin Kongosta) on aloittanut kertomalla koripalloilijan nimen, joka on niin pitkä, että se herättää oppilaissa hilpeyttä. Tämän jälkeen Daniel on kertonut opettajan pyynnöstä Kongon nimikäytännöistä, ja keskustelun polttopiste on ollut melko pitkään opettajan ja Danielin välillä. Daniel on juuri kertonut muun muassa sen, että presidentti oli kieltänyt kongolaisia käyttämästä ranskalaisia nimiä.

Esimerkki 6.2. Kongolaisen nimi¹⁵¹ (8. luokka / Koripalloilija)

```

01 Opettaja:      joo. .h oliks se just tän diktaattori. (.) Sese #Sekon
                  {KÄÄNTYY OSOITTAMAAN TAULUA
                  {KATSE DANIELIIN

02              aikana#.

03 Daniel:       nii just tai [jotain tommosta (emmä muista).
                  {RAFIKIN KATSE DANIELIIN
                  {DANIEL LAITTAA KÄDET TASKUIHIN

04 Opettaja:      [joo. .hh=

05              =eli sehän usein just kuuluu diktaattoreille ne
                  {RAFIKIN KATSE ETEEN
                  {OPETTAJAN KATSE PYYHKII
                  LUOKKAA

06              saattaa päättää tällasen ne sanoo että ei saa

07              olla ranskalaisia nimiä ihmi[sillä ett ei ois
                  {KATSE DANIELIIN
                  {KATSE HAMIDIIN

08 Daniel:       -> [muita (.) maalaisia
                  {KATSE SIVULLE
                  {RAFIKIN KATSE DANIELIIN

09 Opettaja:      [mitään yhteyksiä näihin ]vanhoihin,
                  {KATSE DANIELIIN

10 Daniel:       [maalaisia nimiä saa olla]
                  {YASSININ KATSE DANIELIIN

11              pitää olla vaan kongolaisen nimi.
                  {KATSE OPETTAJAAN

12 Opettaja:      vanhoihin kolonia[listeihin.
                  {HAMID KÄÄNTYY KOHTI DANIELIA

13 Daniel:       [ (--)
                  {KATSE HAMIDIIN

14              (2.0) | Hamid: (Daniel Tsumomobo Tsimemebe)
                  {OPETTAJAN KATSE

```

¹⁵¹ Tätä katkelmaa on käsitelty myös aiemmin julkaistussa tekstissä (Lehtimaja & Merke 2005).

EDELLEEN DANIELIIN

15		Daniel: (f.hhf)
16		Hamid: (Tsumongo.)
17	Opettaja: .hh tiedättekste {KATSE VASEMMALLE	Daniel: hh he mun nimi (on Daniel.)
18	muuten montako nimee	
19	Suomessa saa ihmisillä	Hamid: (ei ole.) {DANIELIN KATSE PULPETTIIN
20	olla.	Daniel: ei (-).

Opettaja purkaa itsensä ja Danielin välillä olleen polttopisteen suuntaamalla puheensa koko ryhmälle (r. 5): hänen katseensa pyyhkii luokkaa puolelta toiselle. Liikkeen aikana katse osuu hetkeksi uudelleen Danieliin (r. 7), ja hieman tämän jälkeen Daniel jatkaa puhettaan (r. 8). Daniel aloittaa vuoronsa katse opettajaan suunnattuna, mutta tässä vaiheessa opettajan katse on ehtinyt jo luokan toiselle puolelle. Lähes välittömästi Daniel kääntää päätään oikealle sivulle, vieressään istuviin Hamidiin ja Rafikiin päin. Daniel ikään kuin etsii puheelleen uuden vastaanottajan, koska opettaja, jolle Daniel on tähän asti kohdistanut vuoronsa, on suunnannut huomionsa muualle. Rafik kääntää puolestaan katseensa Danieliin asettuen näin tämän vuoron vastaanottajaksi; Hamidin katse on suunnattu eteenpäin. Opettaja jatkaa omaa vuoroaan, ja päällekkäispuhunta kestää melko pitkään (r. 7–8 ja 9–10). Opettajan katse palaa Danieliin hieman ennen kuin tämän vuoro loppuu. Opettaja jatkaa omaa vuoroaan hieman Danielia kauemmin: hän tuottaa Danielin puheen tauottua sanan *vanhoihin*, mutta tämän jälkeen puhe keskeytyy (r. 9). Lausuma jää syntaktisesti keskeneräiseksi: substantiivilausekkeen edussana jää puuttumaan. Vuoron keskeneräisyyttä korostaa lisäksi se, että vuoro loppuu tasaiseen intonaatioon. Keskeytys (*cut off*, ks. Schegloff 2000: 12) liittyyne siihen, että Danielin katse on edelleen käännettynä sivulle – opettaja odottaa, että Daniel suuntaisi huomionsa uudelleen häneen. Tauon aikana Daniel tuottaa vielä jatkoa edelliseen vuoroon, katse edelleen sivulla (r. 11). Tämän vuoron lopussa hän kääntää katseensa takaisin opettajaan; heillä on siis tässä vaiheessa katsekontakti. Nyt opettaja jatkaa omaa kesken jättämäänsä vuoroa: hän toistaa sanan *vanhoihin* ja lisää vielä viimeisen sanan *kolonialisteihin* laskevalla intonaatiolla (r. 12–13). Tällainen kierrätetty vuoron alku (*recycled turn beginning*, mp.) ilmaisee myös sitä, että vuoro oli jäänyt kesken. Opettaja ja Daniel siis suuntautuvat päällekkäispuhunnan ratkaisemiseen katseiden, puheen rytmityksen (taukojen ja kierrätyksen) sekä intonaation avulla (ks. mp.).

Tilanne saa kuitenkin jatkoa: samalla kun opettaja on lopettamassa vuoroaan, Hamid, jonka suuntaan Daniel on edellä puhunut (r. 8, 10–11), kääntää katseensa vasemmalle Danieliin ja asettuu näin tämän puheen vastaanottajaksi (r. 12). Lähes samanaikaisesti myös Daniel

kääntyy uudelleen Hamidiin päin ja sanoo tälle jotain (r. 13).¹⁵² Hamid osoittaa nyt Danielille vuoron, jossa hän leikittelee keksimällä Danielille pitkän kongolaiselta kuulostavan nimen (r. 14). Näin Danielin ja Hamidin välille on muodostunut rinnakkaiskeskustelu. Vaikka rinnakkaiskeskustelun varsinainen ensimmäinen vuoro on vasta Danielin epäselvä vuoro (r. 13), jo aiemmat katseiden suunnat (Daniel oikealle, r. 8, 10–11, sekä Hamid vasemmalle, r. 12) pohjustavat rinnakkaiskeskustelun syntymistä. Vaikka oppilailla ei ole ollut varsinaista katsekontaktia, he ovat voineet rekisteröidä toistensa kasvojen kääntymisen itseään kohti ja tulkita sen eräänlaiseksi kutsuksi keskusteluun. Näin opettajan asennonvaihdsta (polttopisteestä Danielin kanssa koko ryhmälle puhumiseen, r. 5) ja samaan vuoroon ajoittuvasta opettajan ja Danielin päällekkäispuhunnasta lähtee liikkeelle ketjureaktio, joka johtaa ensin Danielin katseen kääntymiseen, sitten Hamidin reaktioon ja lopulta keskusteluun oppilaiden välillä.

Edellisissä esimerkeissä (6.1. ja 6.2.) rinnakkaiskeskusteluun johtanut oppilaan vuoro oli alun perin kohdistettu opettajalle. Vallitseva osallistumiskehikko (opettajan samanaikainen puhe toiselle oppilaalle tai koko ryhmälle) vaikuttaa kuitenkin siihen, että oppilas muuttaa puheen suuntaa vuoron aikana tai sen jälkeen. Kaikki opettajan ja oppilaan väliset päällekkäispuhunnat eivät siis ole tässä mielessä ongelmallisia: jos päällekkäispuhunta tapahtuu opettajan ja polttopisteessä olevan oppilaan välillä, tilanne on erilainen kuin näissä esimerkeissä. Näissä tapauksissa on kyse siitä, että alkuperäisen vastaanottajan huomion ollessa muualla puhuja etsii osallistujien joukosta uuden vastaanottajan. Uudeksi vastaanottajaksi valikoituu oppilas, joka asettuu katseellaan vastaanottajaksi. Saatuaan toisen oppilaan huomion opettajalle puhunut oppilas kohdistaa vuoron tälle, ja heidän välilleen syntyy rinnakkaiskeskustelu. Kaikki toisen oppilaan puheen vastaanottajaksi asettumiset katseen avulla eivät kuitenkaan johda rinnakkaiskeskusteluihin, vaan puhujan on myös oltava tilanteessa, jossa hän etsii uutta vastaanottajaa. Rinnakkaiskeskustelu syntyy siis osallistujien yhteistyön tuloksena.

6.2.2 Toisen oppilaan reaktio kohdistamattomaan vuoroon

Rinnakkaiskeskusteluun johtava vuoro voi olla myös niin sanottu heitto (*toss-out*, Aoki ym. 2006: 397): sellainen yhteiseen keskusteluun suuntautuva vuoro, jota ei ole erityisesti kohdistettu kenellekään ja jolle puhuja ei välttämättä odota tai ole tuottamassa jatkoa. Tällaisia heittoja on luokkahuonekeskustelussa paljon, ja useimmiten ne ovat jollain tavoin leikillisiä. Ne liittyvät meneillään olevan keskustelun topiikkiin ja toimivat sen vuorottelujärjestelmän puitteissa; ne voivatkin toisinaan saada jatkoa yhteisessä keskustelussa, mutta on myös mahdollista, että ne johtavat rinnakkaiskeskustelun syntymiseen (mp.). Vastuu keskustelun jakautumisesta on siis näissä tapauksissa pitkälti sillä oppilaalla, joka reagoi toisen heittoon.

¹⁵² Vuoron sisältö ei erotu selvästi, mutta todennäköisesti vuoro jatkaa samaa topiikkia; se ei vaikuta olevan vierusparin etujäsen.

Seuraavassa katkelmassa Diltonin heitto johtaa rinnakkaiskeskusteluun hänen ja Agnesin välillä. Dilton leikittelee vuorovaikutuksen tasoilla tulkitsemalla esimerkkilauseen todelliseksi kysymykseksi ja vastaamalla siihen, ja Agnes reagoi tähän naurulla. Ryhmä on käsittelemässä kotitehtävää, jossa kysytään lauseen *missä on minun kirjastokorttini* verbin persoonamuotoa. Vastausvuoro on annettu Sibelille, ja hän on ehdottanut yksikön ensimmäistä persoonaa. Opettaja ilmaisee vastauksen olleen väärä kysymällä asiaa uudestaan:

Esimerkki 6.3. Kirjastokortti (9. luokka, Modukset)

01 Opettaja:	mm: aa, siis <u>mi</u> käs siinä nyt on siis kirjastokortti.	
02	missä <u>on</u> (.) minun kirjastokorttini.	{KATSE PAPERIIN
03 Dilton:	-> tasku,	{KATSE ETEEN
04 Opettaja:	siin	{KATSE LUOKKAAN
05	ei sanota et minä	AGNES NOSTAA PÄÄN, KATSE DILTONIIN NAURAEN
06	olen vaan kirjastokortti	DILTONIN KATSE AGNESIIN, HYMYILEE
07	on,	AGNESIN KATSE PULPETTIIN EDELLEEN NAURAEN
08		Dilton: <u>mi</u> tä sä
09	OPETTAJA VILKAISEE DILTONIA	naurat.
10 Sibel:	on	
11	passiivi.	DILTONIN KATSE ETEEN
12		AGNESIN KATSE DILTONIIN HYMYILLEN
13 Opettaja:	ei oo [p-	Agnes: @mitä
14 Cecilia:	[<u>e</u> i ei oo passiivi. {KATSE ETEEN, HERISTÄÄ SORMEA KULMAT KURTUSSA	sä naurat.@
15 Opettaja:	se on <u>y</u> ksikkö mut mikä numero, {PEUKALO YLÖS	

Dilton vastaa opettajan viimeiseksi tuottamaan kysymykseen, *missä on minun kirjastokorttini* (r. 3). Vaikka Diltonin vastausvuoro sijoittuu opettajan kysymystä seuraavan siirtymän mahdollistavan kohdan jälkeen eli odotuksenmukaiseen kohtaan kolmiosaisessa

opetussyklissä, se on kuitenkin muulla tavoin epäodotuksenmukainen. Kysymys, johon hän vastaa, ei ole meneillään olevassa keskustelussa esitetty aito kysymys vaan ainoastaan esimerkkilause; varsinainen kysymys koskee lauseen persoonamuotoa. Huolimatta siitä, että Diltonin vuoro ei sisällä eksplisiittisiä huumorin merkkejä, tämä ristiriita luo huumoria (Mulkay 1988; ks. myös Tainio 2008: 151), johon Agnes reagoi kääntämällä päänsä Diltoniin päin ja nauramalla hiljaa (r. 5). Monenkeskisissä keskusteluissa on yleensäkin tavallista, että ensimmäisenä nauraa joku muu kuin puhuja itse (Glenn 2003: 88). Nyt Dilton kääntyy myös katsomaan Agnesia ja hymyilee (r. 6). Diltonin hymyä voi pitää osoituksena siitä, että edeltävä vuoro (r. 3) ei ollut vakavassa moodissa tuotettu. Myöskään opettaja ei käsittele Diltonin vuoroa vakavasti annettuna vastauksena vaan jatkaa kysymyksen uudelleenmuotoilua (r. 4–7).¹⁵³ Käsittelemällä esimerkkilauseita aitona kysymyksenä Dilton korostaa oppituntipuheen keinotekoisuutta ja käyttää näin oppitunnin tyypillisiä piirteitä tilanteisen huumorin resurssina. Diltonin vastausvuoro ei ole kohdistettu kenellekään erityisesti: hänen katseensa on eteenpäin (ei suoraan opettajaan), ja vuoro sanotaan normaalilla äänenvoimakkuudella. Jos kyseessä olisi vakavassa moodissa tuotettu vastaus kysymykseen, sen voisi katsoa olevan kohdistettu kysyjälle eli opettajalle, mutta tässä tapauksessa vastaanottajina ovat yhtä lailla muutkin läsnäolijat, jotka muodostavat yleisön Diltonin performanssille.

Dilton ja Agnes ovat siis luoneet huumorin sävyttämän katsekontaktin (r. 5–6). Kun Agnes kääntää katseensa pois, Dilton kysyy häneltä, miksi hän nauraa (r. 8–9). Näin Dilton kieltää, että hänen edellinen vuoronsa olisi tarkoitettu vitsiksi, jolloin nauru olisi odotuksenmukainen reaktio. Opettaja vilkaisee tässä vaiheessa Diltonia (r. 6) mutta suuntautuu heti sen jälkeen taas yhteiseen keskusteluun – kolmiosaista opetussykliä ei ole vielä saatettu päätökseen. Myös Dilton kääntää katseen takaisin eteen. Agnes kuitenkin reagoi Diltonin kysymykseen kääntämällä katseensa tähän ja toistamalla kysymyksen muunnetulla äänellä (r. 13–14). Tässä tapauksessa matkiminen toimii ironisoinnin keinona (Tainio 2008; Couper-Kuhlen 1996): Agnes osoittaa, että hänen tulkintansa mukaan Diltonin kysymys (r. 8–9) on epäaito ja että hänen oma naurunsa (r. 5) oli odotuksenmukainen reaktio Diltonin alun perinkin humoristiseen vastaukseen (r. 3). Diltonin ja Agnesin välille on siis syntynyt rinnakkainen keskustelu. Sibelin ja Cecilian huomio on koko ajan yhteisessä keskustelussa tai oppimateriaalissa. Tässä katkelmassa rinnakkaiskeskustelu syntyy siis niin, että oppilas reagoi toisen oppilaan vuoroon, jota ei ollut alun perin suunnattu kenellekään erityisesti. Tämä reaktio (nauru ja katse) taas saa alkuperäisen puhujan kohdistamaan puheensa suoraan hänelle.

Myös seuraavassa esimerkissä yhteisen keskustelun jakautuminen kahteen rinnakkaiskeskusteluun saa alkunsa oppilaan leikillisestä heitosta, johon osa muista oppilaista reagoi. Tällä kertaa leikillistä vuoroa ei ole naamioitu yhteisen keskustelun

¹⁵³ Tämä saattaa tosin selittyä myös sillä, että virallinen vastausvuoro on alun perin annettu Sibelille ja toisaalta että Diltonin ehdottama vastaus on väärä.

Esimerkki 6.4. Taputuksii (9. luokka / Kadonnut tyttö)

188

20 rakastunu tähän Venlaan, ja sitte ajatteli
{KATSE VASEMMALLE

21 että täytyyhän niitten opetella lukemaanki.
{KÄSI RINNALLE
{KATSE SAIDIIN

22 jos ne haluaa naimisiin.
{KATSE ETEEN

23 Said: -> miksei kukaan taputta[nu mulle ku mä vastasin
{OPETTAJAN KATSE SAIDIIN, KÄSI LEUKAAN

24 Sirad: -> [onkse Eeroki on ihastunu
{OPETTAJAN KATSE SIRADIIN

25 Said: oikein.

26 | Said: (ee---)
{THI JA LIN TAPUTTAVAT
KÄDET OJOSSA

27 OPETTAJAN KATSE THIHIN JA |
LINIIN, HYMYILEE

28 OPETTAJAN KATSE SIRADIIN | nii just.

29 | Lin: hi hi .hh

30 Opettaja: ↑oliks Eero ihastunu myöski.
{OSOITTAA ETUSORMELLA SIRADIA

Said pyytää kuuluvalla äänellä läsnäolijoilta aplodeja kesken opettajan palautevuoroa (r. 2) ja ihmettelee, miksei kukaan taputa (r. 4). Hän merkitsee näin oikein vastaamisensa tavallisuudesta poikkeavaksi asiaksi, mitä voi pitää itseironiana. Saidin toimintaa voi pitää myös esimerkkinä osaamisen piilottamisesta: yläkouluikäisille osaamisen ja aktiivisuuden osoittaminen voi olla sosiaalisesti ongelmallista (ks. myös esimerkki 4.3.). Lisäksi oppilaiden suorituksille taputtaminen ei kuulu luokkahuoneen rutiineihin, eli aplodien puuttumisen ihmettely on sikälikin epäodotuksenmukainen. Saidin vuorot on siis merkitty huumorimoodissa tuotetuiksi. Vaikka jälkimmäinen vuoro on muotoiltu kysymykseksi, leikillinen konteksti tekee sen, että se ei projisoi vastausta samalla tavalla kuin vakavasti tuotettu kysymys (ks. Haakana 1996: 161). Vuoroja ei ole kohdistettu kenellekään erityisesti: Said pysyy koko tämän vuoron (ja koko esimerkikikatkelman) ajan samassa asennossa, hän nojaa kyynärpäällään pulpettiin, katse opettajaan päin. Päällekkäispuhunnan alettua opettaja keskeyttää vuoronsa (r. 1), katsoo Saidiin, nyökkää ja hymyilee mutta kääntyy Saidin jälkimmäisen vuoron aikana jatkamaan puhettaan yhteisesti koko luokalle (r. 5). Opettaja siis reagoi Saidin vuoron huumoriin hymyilemällä ja osoittaa näin rekisteröineensä sen mutta ei ota sitä käsittelyyn. Kukaan muukaan ei vielä tässä vaiheessa reagoi Saidin pyyntöön, mitä Said manaa vielä opettajan vuoron kanssa päällekkäispuhunnassa (*voi vi-*, r. 6). Saidin sadatus on merkitty *voi*-sanain painotuksella ja loppuvokaalin venytyksellä; itse kirosana on

katkaistu alun jälkeen. Kiroilu ei kuulu luokahuoneessa käytettyyn rekisteriin; sen sopimattomuudesta on juuri keskusteltu aiemmin samalla oppitunnilla. Prosodian avulla affektiseksi merkitty ja tilanteeseen sopimaton ilmaus jatkaa osaltaan edellisten vuorojen huumoria. Kun opettaja on toistanut Saidin aiemmin antaman vastauksen, tämä antaa vielä opettajalle palautteen *nii*, mikä korostaa edelleen, että Said muisti asian ja vastasi oikein (palaute liittyy opettajan vuoron alkuun, *sä muistit sen -> nii (muistin)*).

Opettaja esittää seuraavan kysymyksen tarinassa esiintyvän tytön nimestä (r. 10–11), ja siihen ryhdytään etsimään vastausta. Kun tämä kysymyssykli on saatu päätökseen ja opettajan palautevuoro on saavuttanut siirtymän mahdollistavan kohdan (r. 22), Said ottaa jälleen vuoron toistaakseen kysymyksensä *miksei kukaan taputtanu* (r. 23 ja 25). Toistaminen viittaa siihen, että Said kuitenkin hakee reaktiota vuoroonsa: jos ei varsinaista vastausta niin jotain muuta. Said suuntautuu yhteisen keskustelun vuorotteluun: hänen vuoronsa (r. 23) ei keskeytä opettajan vuoroa, vaan se tuotetaan siirtymän mahdollistavassa kohdassa (tosin opetuskeskustelun vuorottelusääntöjen mukaan vuoron tulisi säilyä yhä opettajalla). Meneillään olevaan opetuskeskusteluun tulee kuitenkin katkos. Nyt Thi ja Lin reagoivat ei-kielellisesti: he ojentavat kätensä kohti Saidia ja taputtavat (r. 26), ja Said hyväksyy taputukset tilanteeseen sopivaksi reaktioksi palautevuorolla *nii just* (r. 28). Oppilaiden välille on siis muodostunut keskustelu, vaikkakin Thin ja Linin responssi on ei-kielellinen.

Onko Saidin, Thin ja Linin keskustelu yhteisen keskustelun jatko vai erillinen rinnakkaiskeskustelu? Yhteisen keskustelun jatkajan asemasta kilpailee samanaikaisesti toinenkin vuoro: osittain päällekkäispuhunnassa Saidin kanssa Sirad esittää edelliseen aiheeseen liittyvän kysymyksen (r. 24). Myös Siradin kysymys on suuntautunut katkenneeseen opetuskeskusteluun. Tässä tilanteessa onkin kaksi päällekkäistä, yhteisen keskustelun osallisuudesta kilpailevaa vuoroa. Puheenaihe ja toimintatyyppi ovat erilaiset. Siradin vuoron fokus on tarinan sisällössä; Saidin vuoron fokuksessa on yksittäisen oppilaan suoritus ja se, miten siihen tulisi reagoida. Tätäkään vuoroa ei voida siksi pitää tehtävään liittymättömänä (ns. *off-task*) puheena. Opettaja reagoi muuttuvaan tilanteeseen ei-kielellisillä toimilla ottaen kaikki oppilaat huomioon: hänen katseensa siirtyy ensin Saidiin tämän puhuessa (r. 23), sitten Siradiin tämän puhuessa (r. 24) ja vielä Thihin ja Liniin, kun nämä vastaavat Saidin vuoroon taputtamalla (r. 27). Hän orientoituu oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, mutta vain ei-kielellisesti, katseen ja oman vuoronsa ajoituksen avulla. Vasta kun aplodipyöntösekvenssi on saatettu päätökseen, opettaja kääntää katseen uudelleen Siradiin ja toistaa tämän kysymyksen tehden näin Siradin aloitteesta yhteisen keskustelun topiikin (r. 30). Tämä esimerkki osoittaa, kuinka monitasoisia ja nopeasti vaihtuvia luokahuonekeskustelun kontekstit ovat.

Tämän alaluvun esimerkit (6.3. ja 6.4.) osoittavat, miten yhteinen keskustelu voi jakaantua, kun joku oppilas tai jotkut oppilaat reagoivat oppilaan esittämään leikilliseen heittoon (joka ei yleensä välttämättä edellytä reaktiota). Jos osa osallistujista – opettaja mukaan lukien – jatkaa samanaikaisesti aiempaa keskustelua, heitto ja sen saama reaktio aloittavat uuden rinnakkaiskeskustelun. Humoristiset heitot suuntautuvat yhteiseen keskusteluun ajoituksen ja


```

03 Opettaja:      mut [(.) mut,
                  {KATSE CECILIASSA
                  {CECILIA NOSTAA KATSEEN OPETTAJAAN

04 Nawal:      ->      [elämä on Sibel.
                        {SAREEDON KATSE NAWALIIN

05 Opettaja:      jos sä otat (öö) onks se | Sibel: @elämä on (.) mutsis on@
                  {SAREEDON                  {KATSE NAWALIIN,
                  KATSE ETEEN                  YLIMIELINEN ILME

06 Opettaja:      sitte                        | SIBELIN KATSE OPETTAJAAN
                  {VILKAISEE NAWALIA

07 Opettaja:      hyvä se näyttelijä          | Sareedo : mutsis on
                  {KATSE CECILIAAN              {VILKAISEE NAWALIA
                                                  {KATSE PAPERIIN

08 Opettaja:      just tota, (.) voi olla joku muuki rikas.
                  {KATSE SIBELIIN

```

192

Sareedo toistaa vielä Sibelin vuoron jälkipuolen; hänkin vilkaisee Nawalia puhuessaan (r. 7). Tyttöjen vuorot muodostavat rinnakkaisen keskustelun sille, jota opettaja ja Cecilia käyvät samaan aikaan.

Seuraava esimerkkikatkelma on rajatapaus rinnakkaiskeskustelujen joukossa, ja se voitaisiin ehkä tulkita yhtä hyvin opetussyklin keskelle sijoittuvaksi välisekvenssiksi kuin samanaikaiseksi rinnakkaiskeskusteluksi; lisäksi ero pulpettipuheeseen ei ole selvä. Rinnakkaiskeskustelun syntymisen mekanismien näkökulmasta esimerkki on kuitenkin kiinnostava. Katkelmassa Dilton kohdistaa Sibelille vuoron, joka poikkeaa edeltävästä keskustelusta niin vuorottelun, sekvenssijäsennyksen kuin topiikinkin osalta. Katkelmassa etsitään määritelmää tekstissä esiintyneelle sanalle *soluttautua* (katkelma on jatkoa esimerkille 4.3.). Sibel on hetkeä aiemmin nostanut esiin sanan yhteyden biologian termiin *solu* ja nauranut kovaäänisesti. Sibelin vieressä istuva Dilton muistuttaa nyt tätä meneillään olevasta nauhoituksesta.

Esimerkki 6.6. Mikrofoni (9. luokka, Konditionaali)

```

01 Cecilia:      °soluttau[tuusi hyvin° (.) a|a fse pärjää hyvin
                  {DILTON JA SIBEL KÄÄNTÄVÄT KATSEET
                  TOISIINSA HYMYILLEN
                  {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
                  {OPETTAJAN KATSE
                  CECILIAAN, HYMYILEE
02 Dilton:      ->      [(°fSibel hei muista tossa vieressä siin
                        {OSOITTAA NAUHURIA

03 Cecilia:      (°siinä°)f]
                  {KATSE SIBELIIN JA DILTONIIN, LEVITTÄÄ SILMIÄÄN

04 Dilton:      on      ] mikrofoni sun vieressäf°)
                        {SIBEL KATSOO NAUHURIA
                        {OPETTAJAN KATSE DILTONIIN JA SIBELIIN

05 Sibel:      fei kiinnosta mul on päänsärky
                  {KATSE DILTONIIN      {KATSE PULPETTIIN
                  {AGNESIN KATSE DILTONIIN JA SIBELIIN
                  {DILTONIN KATSE ETEEN

06              °#oi[keesti#°.f
                  {DILTON VILKAISEE SIBELIÄ
                  {SIBEL PUDOTTAA VIIVOITTIMEN

07 Opettaja:      [no, (.) mut hei kattokaas nyt jos täs sanotaan näin.
                  {VILKAISEE TUTKIJAA
                  {KATSE KIRJAAN
                  {CECILIAN KATSE OPETTAJAAN
                  {AGNESIN KATSE PULPETTIIN

```

Sibel ja Dilton ovat vaihtaneet katseita jo hieman ennen tätä katkelmaa, Sibelin naurun aikana (ks. esimerkki 4.3., rivi 7). Nyt keskustelun polttopiste on opettajan ja Cecilian välillä, ja Sibel ja Dilton kääntävät uudelleen katseet toisiinsa lähes samanaikaisesti (r. 1). Tässäkin esimerkissä oppilaiden välinen katsekontakti pohjustaa tulevaa rinnakkaiskeskustelua (Egbert

1997: 6; Strong 2008a). Dilton tekee nyt aloitteen. Hän kohdistaa vuoronsa (r. 2 ja 4) eksplisiittisesti Sibelille käyttämällä vuoronalkuista puhuttelua ja huomionkohdistinta *hei* (r. 2). Vuoro on aluksi päällekkäispuhunnassa Cecilian vastausvuoron kanssa: Dilton ei siis suuntaudu meneillään olevan keskustelun vuorottelujärjestelmään. Dilton myös puhuu hiljaisella äänellä; Sibel istuu hänen vieressään, ja vuoro ei ole tarkoitettu muiden kuultavaksi. Äänen hiljentäminen on yksi kontekstivihje, jonka avulla vuoro voidaan merkitä meneillään olevasta yhteisestä keskustelusta eroavaksi ja sille jollain tavalla alistaiseksi (Parker 1984: 56); tarkoitus ei ole kilpailla julkisesta vuorosta Cecilian kanssa. Diltonin vuoro aloittaa uuden sekvenssin ja topiikin: se ei ole vastausehdotus opettajan esittämään kysymykseen (sanan *soluttautua* merkitys), ja vaikka vuoro kytkeytyy aiempaan keskusteluun, nyt puheenaiheeksi nousee sanan *soluttautua* sijasta nauru ja sen äänittäminen. Dilton ei täsmennä, miksi Sibelin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota mikrofoniin, mutta koska hän seuraavalla tunnilla huomauttaa Sibelille samasta asiasta ja lisää, että Sibelin nauru menee nauhalle, voi huomautuksen tässäkin tapauksessa olettaa liittyvän Sibelin kovaääniseen nauruun, joka on edeltänyt tätä katkelmaa. Sibel kääntää katseensa nauhuriin (r. 4), jota Dilton on osoittanut (r. 2).

Tässä vaiheessa Cecilian vastausvuoro on päättynyt: hän on vuoronsa lopussa hiljentänyt äänensä kuulumattomiin ja kääntänyt katseensa sivulle kohti Sibeliä ja Diltonia (r. 3). Tähän on ehkä osaltaan vaikuttanut Diltonin puhe, mutta kyse on myös siitä, että Cecilia merkitsee oman puheensa leikilliseksi: vuoron loppu on sanottu hymyillen, ja kääntyessään Sibeliin ja Diltoniin päin Cecilia levittää silmiään teatraalisesti. Opettaja, joka on katsonut Ceciliaa, seuraa nyt hänen katsettaan ja kääntää itsekkin katseensa Sibeliin ja Diltoniin; toki tähänkin voi vaikuttaa myös Diltonin puhe, vaikka se tuotetaan hiljaisella äänellä (r. 4). Nyt ollaan siis tilanteessa, jossa kolmiosainen opetussekvenssi on kesken (opettaja ei ole vielä antanut palautetta Cecilian vastausehdotuksesta) mutta jossa myös edellä polttopisteessä olleiden osallistujien huomio on kääntynyt Sibeliin ja Diltoniin. Sibel reagoi nyt Diltonin huomautukseen, vaikka Diltonin vuoro ei sinänsä edellytä responsia (r. 5–6). Hän mitätöi Diltonin huomautuksen vetoamalla siihen, että hänellä on olennaisempikin huolenaihe, päänsärky. Vuoro on tuotettu lähes normaalilla äänenvoimakkuudella: nekin, jotka eivät ole kuulleet Diltonin vuoroa, kuulevat Sibelin reaktion. Myös Agnes kääntää tässä vaiheessa katseensa Sibeliin ja Diltoniin. Sibel katsoo vuoronsa aikana Diltonia mutta kääntää katseensa pulpettiin jo ennen vuoron loppua. Vuoron lopussa ääni hiljenee ja muuttuu narisevaksi, lisäksi Sibel käsittelee viivoitinta niin, että se putoaa lattialle. Sibel osoittaa, ettei halua jatkaa keskustelua tästä aiheesta. Dilton kääntääkin katseensa eteen. Tässä vaiheessa opettaja ja muut oppilaat suuntautuvat uudelleen keskeytyneeseen keskusteluun sanan *soluttautua* merkityksestä.

Rinnakkaiskeskustelua on edeltänyt Sibelin leikillinen vuoro, nauru, katsekontakti Diltonin kanssa ja yleinen huumorin sävyttämä konteksti.¹⁵⁵ Nämä tekijät toimivat eräänlaisena kutsuna leikilliseen vuorovaikutukseen. Diltonin ja Sibelin välinen keskustelu alkaa pulpettipuheena, mutta Cecilian samanaikaisen vastauksen epämääräinen päättyminen johtaa siihen, että keskusteluun tulee tauko ja että muidenkin osallistujien katseet suuntautuvat rinnakkaiskeskustelun osallistujiin. Tämä vaikuttanee Sibelin reaktioon. Rinnakkaiskeskustelun asema voi siis muuttua yhteisen keskustelun tilanteen mukaan: Diltonin yksityiseksi tarkoittama vuoro saa julkisen reaktion, kun yhteisen keskustelun tauon aikana Sibel vastaa siihen kuuluvalla äänellä. Opettaja odottaa, että oppilaat saavat rinnakkaiskeskustelun päätökseen, ja siirtyy vasta sitten eteenpäin (vrt. esimerkki 6.4.).

Tämän alaluvun esimerkeissä (6.5. ja 6.6.) rinnakkaiskeskustelu saa alkunsa toiselle oppilaalle kohdistetusta vuorosta, joka poikkeaa edeltävästä keskustelusta niin vuorottelun, sekvenssijäsennyksen kuin topiikin näkökulmasta. Rinnakkaiskeskustelua aloittava vuoro linkittyy kuitenkin aina johonkin elementtiin edeltävässä yhteisessä keskustelussa: esimerkiksi siinä esiintyneeseen nauruun tai yksittäiseen sanaan. Molempia tilanteita yhdistää leikillisuus. Oppilaat vahvistavat keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan tilanteisen huumorin avulla. Vaikka aloittava vuoro on suunnattu yhdelle oppilaalle, rinnakkaiskeskustelu on riittävän julkinen antaakseen muillekin oppilaille mahdollisuuden liittyä siihen ja / tai jakaa huumori.

6.3 Rinnakkaiskeskustelun päättyminen

Monenkeskisissä arkikeskusteluissa rinnakkaiskeskustelut ovat usein hyvin lyhyitä,¹⁵⁶ ja tavallisesti osallistujat eivät osoita niiden päättymistä millään erityisellä päätössekvenssillä (Parker 1984: 57), vaan he yksinkertaisesti suuntaavat huomionsa uudelleen yhteiseen keskusteluun. Luokkahuoneessa rinnakkaiskeskustelujen päättymistavat heijastavat kuitenkin usein osallistujien orientoitumista yhteisen keskustelun ensisijaisuuteen. Tarkastelen tässä alaluvussa sitä, miten rinnakkaiskeskustelut päättyvät, ja sitä, miten ne näkyvät jälkikäteen yhteisessä keskustelussa. Käsittelen ensin tapauksia, joissa opettaja reagoi oppilaiden väliseen keskusteluun, ja sen jälkeen tapauksia, joissa joku oppilas tuo rinnakkaiskeskustelun aiheen osaksi yhteistä keskustelua.

6.3.1 Rinnakkaiskeskustelu johtaa opettajan toimiin

Monet tämän luvun esimerkit ovat jo osoittaneet, että osallistujien on mahdollista suuntautua kahtaalle ja monitoroida molempia käynnissä olevia keskusteluja samanaikaisesti. Usein tämä

¹⁵⁵ Tämä näkyy esimerkin 4.3. litteraatiosta.

¹⁵⁶ Rinnakkaiskeskustelut jatkuvat arkikeskusteluissakaan harvoin pidempään kuin alkuperäinen keskustelu (Strong 2008b); luokkahuoneessa niiden lyhyt kesto osoittaa myös osallistujien orientoitumista yhteisen keskustelun ensisijaisuuteen.

Seuraavassa esimerkissä opettaja ei näytä kiinnittävän huomiota oppilaiden väliseen keskusteluun mutta nostaa kuitenkin yhteisen keskustelun seuraavaksi vastaajaksi rinnakkaiskeskusteluun juuri osallistuneen oppilaan. Dilton on edellä kertonut unelmiensa naisesta, joka tuo hänelle syötävää ja juotavaa, kun hän katsoo sohvalla jalkapalloa (esimerkki 5.8.). Keskustelua on sävyttänyt huumori. Opettaja esittää nyt Diltonille jatkoksysmyksen, johon tämä vastaa. Sibel tekee tämän jälkeen korjausaloitteen, johon Nawal ja Agnes reagoivat:

01 Opettaja: onks teillä tällöinen tapa et nainen (.) niinku
{OPETTAJA NYÖKKÄÄ

02 (.) [palvelee.]

03 Dilton: [phhh] ei todellakaa jos (miehi ei t(h)ee
{KATSE OPETTAJAAN, PÄÄ HIEMAN SIVUSSA
{OPETTAJA HYMYILEE
{AGNESIN KATSE DILTONIIN

04 m(h)itää saa tulla .h laittamaa) (0.5) saman tien

05 kattila päähän poks
{PAMAUTTAA KUVITTEELLISELLA KATTILALLA

06 Opettaja: °fai jaaf°
{DILTON, NAWAL JA CECILIA NAURAVAT,
YUSUF JA AGNES HYMYILEVÄT
{OPETTAJA KUMARTUU HIEMAN ETEENPÄIN NAURAEN

07 Sibel: kuka laittaa [ka- kattila päähän.
{KATSE ETUUISTOON VASEMMALLE
{KATSE ETEEN

08 Opettaja: [fpalvelu loppuu

09 lyhye[en.f | Nawal: [se nainen.

196

Sibelin korjausaloite (*kuka laittaa kattilan päähän*, r. 7) jatkaa yhteisen keskustelun topiikkia: se liittyy Diltonin vuoron (r. 3–5) monitulkintaisuuteen.¹⁵⁸ Diltonin vuoro on tuotettu nauraen, mitä voidaan pitää samalla vastaanottajien kutsumisena nauruun (Jefferson 1979: 80). Sibelä lukuun ottamatta osallistujat reagoivat Diltonin vastaukseen naurulla tai hymyllä (r. 6), eli he eivät käsittele Diltonin vuoroa ongelmallisena ymmärtämisen kannalta. Opettaja tuottaa myös kielellisen responssin (*ai jaa*, r. 6). Sibelin ilme on kuitenkin vakava, ja hän esittää Diltonin viimeisen lauseen subjektia koskevan tarkistuskysymyksen (r. 7). Kysymys aloittaa uuden sekvenssin, joka kuitenkin korjausaloitteena on yhteydessä edeltävään keskusteluun. Kysymystä ei ole eksplisiittisesti kohdistettu kenellekään, mutta Dilton ongelma vuoron tuottajana on tietysti luontevin vaihtoehto korjausaloitteen ensisijaiseksi vastaanottajaksi. Tätä tukee se, että Sibel kääntää päätään kysymyksen ajaksi hieman viistoon vasemmalle; Dilton istuu hänen takanaan vasemmalla. Kysymys on esitetty kuuluvalla äänellä, ja sen voi periaatteessa tulkita osaksi yhteistä keskustelua. Kysymyksen jälkeen Sibel kääntää päänsä takaisin eteenpäin, kohti opettajaa. Opettaja kommentoi vielä Diltonin vastausta päällekkäispuhunnassa Sibelin kysymyksen kanssa (*palvelu loppuu lyhyeen*, r. 8). Kommentin jälkeen hän kääntää katseen paperiinsa ja tuottaa siirtymää ennakoivan *total*-partikkelin (r. 8 ja 10). Opettaja jättää siis Sibelin kysymyksen huomiotta ja on siirtymässä keskustelussa eteenpäin.

Nawal reagoi kuitenkin Sibelin kysymykseen ja tuottaa vastauksen (*se nainen / se hänen vaimo*, r. 9 ja 10), joka alkaa päällekkäispuhunnassa opettajan kommenttivuoron kanssa ja jatkuu opettajan *tota*-partikkelin lopussa. Nawalin katse ei valitettavasti näy videolta, mutta ainakaan hänellä ja Sibelillä ei ole katsekontaktia, koska Sibelin katse on suunnattu eteenpäin. Myös Agnes osallistuu keskusteluun toistamalla Nawalin vastauksen (r. 13). Hänen vuoronsa on tuotettu päällekkäispuhunnassa opettajan seuraavan, luokan perällä istuville tytöille osoitetun kysymyksen (r. 12) kanssa. Agnesin katse on kohdistettu Diltoniin.

197

jonka vuoroa sekvenssissä korjataan; Diltonin katse on kuitenkin eteenpäin. Sibelin kysymys ja Nawalin sekä Agnesin vastaukset muodostavat siis lyhytkestoisen mutta erillisen rinnakkaiskeskustelun; yhteinen keskustelu jatkuu samanaikaisesti opettajan vuoroilla, joihin suurin osa oppilaista orientoituu (Diltonin, Yusufin ja Cecilian katseet on suunnattu eteen).

Opettaja ei orientoidu mitenkään oppilaiden väliseen vuoronvaihtoon sen aikana. Agnesin vuoron (r. 13) jälkeen opettaja kuitenkin välittömästi kohdistaa kysymyksen Agnesille puhuttelemalla tätä toisessa persoonassa ja täsmentämällä puhuttelua osoittamalla Agnesia kynällä (r. 12). Näin opettaja liittää Agnesin takaisin yhteiseen keskusteluun. Opettajan toimintaan saattaa vaikuttaa myös se, että Agnesin katse on ollut kääntyneenä sivulle Diltoniin päin. Oppilas voidaan siis hiljentää ja hänen huomionsa suunnata takaisin yhteiseen keskusteluun antamalla hänelle vastausvuoro; tämä rinnastuu muihin tapauksiin, joissa opettaja antaa vuoron oppilaalle, joka on rikkonut luokan vuorovaikutusnormeja jollain tavalla (ks. luku 5). Usein opettajan reaktion taustalla on nimenomaan oppilaan toiseen oppilaaseen suuntaama katse, joka on näkyvä osoitus hänen orientoitumisestaan rinnakkaiskeskusteluun (ks. myös esimerkki 6.2.). Rinnakkaiskeskustelu vaikuttaa tässä tapauksessa siis yhteisen keskustelun jatkoon osallistumiskehikkoon.

Seuraavassa esimerkissä opettaja orientoituu oppilaiden väliseen rinnakkaiskeskusteluun jo sen aikana ja antaa sen päättyessä oppilaille mahdollisuuden tuoda aihe yhteiseen käsittelyyn ennen siirtymistä yhteisen keskustelun seuraavaan vaiheeseen. Ryhmä on aloittamassa tehtävän tarkistusta, ja yhteisessä keskustelussa on suvantovaihe, kun Sareedo kirjoittaa taululle (vrt. *incipient floor*, Jones & Thornborrow 2004: 411–413). Opettajan ja muiden oppilaiden katseet on katkelman alussa suunnattu tauluun tai omiin papereihin. Cecilia ja Sibel keskustelevat sillä välin keskenään.¹⁵⁹

Esimerkki 6.8. Mainoksia (9. luokka / Konditionaali)

```
01 Cecilia:      hy↑vä ↓tyttö.
                  {KATSE TAULULLE
                  {OPETTAJAN KATSE TAULULLE

02              (8.0)SAREEDO KIRJOITTAA TAULULLE

03 Cecilia:      >°hyvä hyvä hyvä hyvä hyvä.<° (.) >hyvä hyvä hyvä hyvä
                  {CECILIA VILKAISEE SIBELIÄ

04              hyvä.< (.) <↑Ot↓so.>

05              (1.0)SIBEL KATSOO CECILIAA, CECILIA SIBELIÄ

06 Cecilia:      fooksä nä(-) se mainos.f
```

¹⁵⁹ Katkelman alussa (r. 1–11) yhteinen keskustelu on käynnissä vain ei-kielellisen toiminnan tasolla: Sareedo kirjoittaa taululle ja opettaja seuraa tätä katseellaan. Olen litteroinut katkelman rinnakkaisille palstoille ainoastaan silloin, kun molemmissa keskusteluissa on puhetta (r. 12–16).

Cecilia kehuu taululle kirjoittavaa Sareedoa (r. 1), ja useita sekunteja myöhemmin alkaa toistella *hyvä*-sanaa (r. 3). Toistojen ja pienen tauon jälkeen hän lisää vielä kohosteisella prosodialla nimen Otso (r. 4). Kyse on jälleen TV-mainoksella leikittelystä: Cecilia jäljittelee valmisruokamainosta, jossa mummo kehuu ja äiti toruu Otso-poikaa. Cecilian vuoro ei ole kohdistettu kenellekään eksplisiittisesti, mutta sen aikana hän vilkaisee vieressään istuvaa

Sibeliä (jonka katse on suunnattu eteen). Cecilian vuoron jälkeen seuraavan tauon aikana hänen ja Sibelin välille syntyy katsekontakti. Nyt Cecilia aloittaa Sibelin kanssa mainosta koskevan keskustelun (r. 6–11). Keskustelun aikana tytöt nauravat, mikä saa opettajan vilkaisemaan heitä hymyillen: opettaja osoittaa siis rekisteröineensä tyttöjen keskustelun ja tunnistavansa sen leikilliseksi. Opettajan päähuomio on kuitenkin taululle kirjoittavassa Sareedossa eli toiminnassa, joka jatkaa tehtävän tarkistamiseen liittyvää yhteistä keskustelua.

Sibel esittää keskusteluun jonkinlaisen loppukommentin kääntäen samalla katseensa uudelleen eteen (*joskus suomen kielessä tulee ihme näitä se mainoksia*, r. 14–16 ja 18). Samaan aikaan Sareedo on saanut kirjoituksen taululla valmiiksi, ja opettaja kääntyy luokkaan päin (r. 15). Päällekkäispuhunnassa Sibelin kanssa hän tekee siirtymän (*no ni*, r. 16) ja osoittaa sormellaan Sibeliä hymyillen. Sibel kuitenkin jatkaa vuoroaan, ja opettaja odottaa vieden osoittamiseen käyttämänsä käden päänsä päälle (r. 18). Hän siis antaa Sibelin vuorolle tilaa yhteisessä keskustelussa. Tähän vaikuttanee useampi asia: opettaja saattoi olla antamassa ensimmäistä vastausvuoroa Sibelille (mahdollisesti siksi, että tämä oli juuri nauranut, vrt. edellinen esimerkki), mutta huomattessaan tämän vuoron olevan kesken hän odotti vuoron loppua, jotta Sibel olisi ”vapaana” asettumaan opettajan vuoron vastaanottajaksi. Toisaalta opettaja saattoi epäroidä, kuuluiko Sibelin vuoro (r. 14–16) tämän ja Cecilian väliseen rinnakkaiskeskusteluun vai oliko se suunnattu opettajalle tai kaikille läsnäolijoille. Tämän epäroinnin opettaja tekee näkyväksi seuraavassa vuorossaan: hän kysyy Sibeltä, liittyykö asia taululla olevaan tehtävään (r. 19). Matala-alkuinen intonaatio merkitsee vuoron kuitenkin epäileväksi. Tämän jälkeen Sibel, Dilton ja Cecilia esittävät erilaisia näkemyksiä siitä, mihin keskustelu liittyi (r. 21–). Sibelin vuoron (r. 14–16) epäselvä asema keskustelun osallistumiskehikossa vaikuttaa siis siihen, miten opettaja reagoi rinnakkaiskeskusteluun. Opettaja antaa oppilaille tilaisuuden tuoda aloitteita yhteiseen keskusteluun, mutta edellyttää, että niiden merkityksellisyys ja suhde oppitunnin agendaan pystytään perustelemaan.

Seuraavassa esimerkissä opettaja ottaa oppilaiden välisen keskustelun topiikin käsittelyyn, kun yhteisen keskustelun meneillään oleva sekvenssi on saatu päätökseen. On tunnin alku, ja Said on juuri ollut opettajan huomion kohteena puuttuvan kotitehtäväpaperin takia (esimerkki 5.3.). Sirad on syyttänyt (perättömästi) Saidia lintsamisesta, ja nyt Saidin rikkomukset nostetaan jälleen huomion kohteeksi: Sirad jatkaa Saidin puhuttelua käskemällä tätä riisumaan päällystakkinsa. Samalla opettaja on siirtämässä huomionsa pois Saidista tarkistettavaan kotitehtävään.

Esimerkki 6.9. Takki (9. luokka / Kadonnut tyttö)

- 01 Opettaja: eli kato sun repusta
 {OSOITTAA SORMELLA SAIDIA
- 02 sieltä [voi löytyä yllättäviä asioita.
- 03 Said: [minkänäkönen paperi
- 04 Opettaja: [pieni paperi.

05 Sirad: [↑ota pois taki:t.
{SAIDIN KATSE SIRADIIN

06 Opettaja: siin on kaks tehtävää. |
{VIITTAA PEUKALOLLA
TAULUUN, KATSE KIRJAAN

07 | Said: (°ehä ota.°)

08 Opettaja: kaks ja kolme. (.) |

09 ja nyt katotaan sitä |
{KÄVELEE TAULULLE

10 tehtävää kolme. (.) |

11 ja mehän tehtiin jo ne
{KIRJOITTAA TAULULLE
{SAIDIN KATSE TAULULLE

12 kaks ensimmäistä lausetta eiks nii.
{SAIDIN KATSE SYLIIN
{OPETTAJA KÄÄNTYY LUOKKAAN
PÄIN

13 Faduma: ei.
{OTTAA TAVAROITAAN ESIIN

14 Sabani: sil on aina takki päällä.
{KATSE SAIDIIN
{SAIDIN KATSE SABANIIN

15 Opettaja: vai tehtiinkö yks vaan. |

16 | Said: entäs sulla.
{SABANI
KÄÄNTYY NAURAHTAEN
TAKAISIN, KATSE KIRJAAN

17 | mikä toi on joka

18 Thi: tehtiin kaksi jo | sun päällä.

19 Opettaja: -> kaks tehtiin. (.) joo. (.) ihan totta
{SAIDIN KATSE TAULULLE

20 Sabani sä voit ottaa ehkä lippiksen pois
{SABANIN KATSE OPETTAJAAN

21 kuitenkin sisällä ja (.) sä voit ottaa takin [...]
{SABANI TARTTUU LIPPAAN, NOJAA TAAKSE

Sirad kehottaa Saidia ottamaan talvitakin pois luokassa (*ota pois takit*, r. 5).¹⁶⁰ Siradin kehoitus on osoitettu suoraan Saidille (imperatiivi, toinen persoona). Said reagoi Siradin kehoitukseen tuskin kuultavasti (*ehä ota*, r. 7); heidän välilleen on syntynyt rinnakkaiskeskustelu. Sabani osallistuu hieman myöhemmin keskusteluun esittämällä kommentin, jonka mukaan Said rikkoo jatkuvasti koulun sääntöjä pitämällä päällystakkia luokassa (*sil on aina takki päällä*, r. 14). Vuoro ei ole kohdistettu suoraan Saidille, vaan tähän viitataan kolmannessa persoonassa *se*-pronominilla. Sabani tiimiyytyy Siradin kanssa: kommentti on samassa linjassa tämän vuoron kanssa. Toisaalta Sabanin katse on suunnattu Saidiin, jolloin tätä voi pitää toissijaisena vastaanottajana. *Se*-pronominin sisältävä vuoro jättää siis vastaanottajan avoimeksi ja antaa siksi erilaisia tulkintamahdollisuuksia (Seppänen 1998). Said reagoi Sabanin kommenttiin vastasytöksellä eli käsittelee Sabanin vuoroa kritiikkinä: Sabanilla itsellään on lippalakki päässä, ja Said huomauttaa Sabanille asiasta suoraan tälle kohdistetulla vuorolla (*entäs sulla / mikä toi on joka sun päällä*, r. 16–18). Toisen persoonan vuoro on tässäkin vastaus provosoivaan vuoroon (ks. luku 5.4). Saidin vuoro ilmaisee ärtyneisyyttä siitä, että Sabani, joka itsekin rikkoo sääntöjä, huomauttaa hänelle niiden rikkomisesta. Siradin ja Sabanin vuoroja voi pitää provosointina: on opettajan tehtävä huomauttaa oppilaille takin riisumisesta sisällä. Vaikka oppilailla ei periaatteessa ole auktoriteettia toistensa käskemiseen, he huolehtivat usein tarkasti siitä, että muut noudattavat sääntöjä; sääntöjen ylikorostaminen on yläasteella tyypillinen tapa leikitellä institutionaalisilla ja sosiaalisilla rooleilla (Tholander & Aronsson 2003). Keskustelulla on siis ei-vakava taso, ja kyse on pikemminkin toisten kiusoittelemasta kuin todellisesta sääntöjen noudattamisesta koskevasta huolesta, rikkoohan huomauttaja sääntöjä itsekkin.

Tällä välin opettaja on keskustellut muiden oppilaiden (Faduma, Thi) kanssa siitä, missä kohden tehtävää ollaan menossa. Hän ei ole orientoitunut millään tavalla Siradin, Saidin ja Sabanin keskusteluun. Vasta kun tehtävään liittyvä keskeneräinen ja tunnin etenemisen kannalta olennainen asia on selvitetty, opettaja puuttuu rinnakkaiskeskusteluun (*ihan totta Sabani* [...], r. 19–21). Tässä vaiheessa myös rinnakkaiskeskustelu on pitkittynyt ja kehittynyt voimakkaammaksi sananvaihdoksi, mikä saattaa myös vaikuttaa opettajan päätökseen puuttua asiaan. Hän jatkaa oppilaiden aloittamaa päällysvaatekeskustelua kehottamalla jälkimmäisiä riisumaan kyseiset vaatekappaleet; hän aloittaa Sabanista, joka on ollut Saidin suoran syytöksen kohteena. Opettaja on siis samanaikaisesti seurannut myös tätä keskustelua. Hän ottaa asian varsinaiseen käsittelyyn, ei siis ainoastaan pyri hiljentämään oppilaita tai kiinnittämään heidän huomiotaan tai pyydä oppilaita kertomaan, mistä on kyse. Näin tekemällä hän osoittaa, että rinnakkaiskeskustelun aihe on sinänsä ollut relevantti mutta että asian valvominen on opettajan tehtävä.

Näissä esimerkeissä (6.7.–6.9.) opettaja reagoi oppilaiden välisiin rinnakkaiskeskusteluihin ja lopettaa ne. Hän käyttää tähän eriaisteisia keinoja: puuttuminen voidaan tehdä implisiittisesti

¹⁶⁰ Valitettavasti Siradia ei näy videolla. Myös opettaja on loppupuolen (r. 6–) kuvan ulkopuolella.

vetämällä rinnakkaiskeskusteluun osallistuva oppilas takaisin mukaan yhteiseen keskusteluun, oppilaille voidaan antaa mahdollisuus tuoda asia yhteiseen käsittelyyn, jos sille on perusteita, tai opettaja voi suoraan ottaa asian yhteiseen käsittelyyn. Opettajan reaktioiden taustalla on aina oppilaiden edeltävä toiminta: oppilaan näkyvä orientoituminen rinnakkaiskeskusteluun, epäselvyys oppilaan vuoron suunnasta tai rinnakkaiskeskustelun pitkittyminen tai voimistuminen.

6.3.2 Oppilas tekee rinnakkaiskeskustelusta yhteisen

Opettajan lisäksi myös oppilaat pyrkivät toisinaan yhdistämään samanaikaiset keskustelut. Joidenkin rinnakkaiskeskustelujen jälkeen niihin osallistunut oppilas ei tyydy ainoastaan lopettamaan keskustelua vaan tuo enemmän tai vähemmän oma-aloitteisesti keskustelun puheenaiheen yhteiseen keskusteluun opettajan ja muiden osallistujien tiedoksi. Seuraavassa esimerkissä Agnes reagoi opettajan yrityksiin hiljentää oppilaiden välistä väittelyä vetämällä opettajan mukaan erotuomariksi. Ryhmä on aloittamassa kotitehtävän tarkistusta. Sareedo on taululla kirjurina, ja opettaja pyytää tätä piirtämään taululle valmiiksi taulukon sarakkeet. Dilton on vielä tyhjentämässä tarvikkeita laukustaan.

Esimerkki 6.10. Passit (9. luokka / Modukset)

01 Opettaja:	laitaksää noi, {DILTON TYHJENTÄÄ LAUKKUAAN, CECILIAN KATSE DILTONIIN	
02	(1.0) OPETTAJA NÄYTTÄÄ SAREEDOLLE PAPERIAAN	
03	sarakkeet tohon nyt sit valmiiksi? {SIBELIN KATSE DILTONIIN	
04	(1.5) SAREEDO KIRJOITTAA TAULULLE, AGNESIN KATSE DILTONIIN	
05 Cecilia:	↑aa <u>k</u> aksi passi.	
06		Dilton: joo?
07 Opettaja:	hhh no niin,= {OPETTAJA VILKAISEE TAULULLE	Cecilia: =miks.
08 Opettaja:	nyt ku Sareedo tekee	
09	nämä sarakkeet nii {SIBELIN KATSE ETEEN	
10	seuraappa,	Cecilia: ai Brasilia {DILTONIN KATSE CECILIAAN
11		ja Suomi vai.
12 Opettaja:	Ceci=	
13	=liakin.	Dilton: tä,

14 | Cecilia: Brasilia ja Suomi.

15 | Agnes: ja Suomi on
{AGNES KÄÄNTÄÄ PÄÄN
DILTONISTA ETEEN,
KATSE ALAS

16 | punainen.

17 SIBELIN KATSE KIRJAAN | Cecilia: ei:. se on vihree.

18 | Dilton: eikä oo se on punainen

19 OPETTAJA AVAA SUUNSA | Agnes: pu[nainen

20 | Cecilia: [f@ää@f

21 Opettaja: †ha= |

22 =loo:, | Dilton: (Euroopan)
{KATSE ALAS
LAUKKUUN

23 Agnes: -> [vai mitä Suomen passi on punanen.
{AGNESIN KATSE OPETTAJAAN
{CECILIAN KATSE OPETTAJAAN

24 Sibel: [joo,
{NOSTAA KATSEEN KIRJASTA OPETTAJAAN

25 Opettaja: Cecilia ja [ja tota noin (.) Dilton Agnes,
{DILTONIN KATSE OPETTAJAAN

26 Dilton: [Suomen passi ei (-)
{DILTONIN KATSE AGNESIIN
{DILTONIN KATSE
OPETTAJAAN

27 Opettaja: ä†lä viitti Dilton jutella niistä

28 asioista nyt mennään tähän tehtä[vään.=
{DILTON PUDOTTAA VASEMMAN KÄDEN PULPETILLE

29 Dilton: [°joo joo°
{NOSTAA JA LASKEE
KAULAHUIVIN PULPETILLE
OIKEALLA KÄDELLÄ

30 Sibel: =tapaluoka,

Kun Sareedo ryhtyy piirtämään sarakkeita ja opettajan katse on paperissa, yhteiseen keskusteluun syntyy suvantokohta (r. 4). Muiden oppilaiden katseet suuntautuvat tällä välin laukkuun tyhjentävään Diltoniin, joka ottaa esiin muun muassa kaksi passia. Cecilia mainitsee asiasta (*aa kaksi passi*, r. 5) ja kysyy Diltonilta syytä (*miks*, r. 7). Samanaikaisesti opettaja aloittaa tehtävään valmistavaa opetuspuhetta (r. 7–10), johon Sibel orientoituu kääntämällä katseensa eteen. Kun Cecilia jatkaa puhettaan Diltonille päällekkäispuhunnassa opettajan

kanssa (*ai Brasilia ja Suomi vai*, r. 10), opettaja keskeyttää puheensa (r.10) ja pyytää Ceciliaa seuraamaan (r. 12–13). Tällä välin Dilton on kääntänyt katseensa Ceciliaan, ja heidän keskustelunsa jatkuu. Agnes tulee mukaan heidän keskusteluunsa (r. 15), ja Agnes ja Dilton ryhtyvät väittelemään Cecilian kanssa Suomen passin väristä.

Kun opettaja koettaa kiinnittää oppilaiden huomion (*haloo*, r. 21–22), Agnes ottaa hänet väittelyn erotuomariksi pyytämällä häntä vahvistamaan Agnesin oman kannan (*vai mitä Suomen passi on punanen*, r. 23). Agnes orientoituu opettajaan tiedollisena auktoriteettina: tämän kannanotto voisi lopettaa väittelyn. Kysymyksellään Agnes varmistaa samalla, että opettaja on rekisteröinyt väittelyn aiheen, ja ikään kuin käsittelee keskustelua legitiiminä. Sibel reagoi samaan aikaan opettajan huomionkiinnittimeen (*joo*, r. 24), eli hän orientoituu edelleen yhteiseen opetuskeskusteluun. Opettaja ei vastaa Agnesille vaan mainitsee nimeltä kaikki sivukeskusteluun osallistuneet oppilaat (r. 25). Oppilaiden nimeäminen on yksi keino lopettaa rinnakkaiskeskustelu ja kiinnittää oppilaiden huomio uudelleen yhteiseen keskusteluun (Macbeth 1991; Lemke 1990). Kun Dilton edelleen jatkaa puhetta, opettaja ojentaa häntä eksplisiittisesti (*älä viitti Dilton*, r. 27–28), mihin Dilton reagoi myöntyen mutta osoittaen samalla turhautuneisuuttaan ei-kielellisesti pudottelemalla käsiään pulpetille (*joo joo*, r. 28–29). Opettaja ei siis lähde mukaan oppilaiden keskusteluun, joka ei liity opetettavaan asiaan (*off-task*). Sibel tekee jälleen näkyväksi tehtävään suuntautumisen: hän ennakoii vuorollaan jo tehtävän sisältöä (*tapaluoka*, r. 30).

Edellisessä esimerkissä opettajan hillintäyritykset johtivat oppilaan yritykseen yhdistää keskustelut. Toisinaan oppilas tuo täysin oma-aloitteisesti rinnakkaiskeskustelussa ilmenneen asian yhteiseen keskusteluun. Seuraavassa esimerkissä puhutaan uskonnoista, ja Hamid (farsinkielinen muslimi) on hetkeä aiemmin lausunut islamin uskontunnustuksen ääneen arabiaksi. Tämän jälkeen opettaja¹⁶¹ keskustelee lähinnä Shirinin ja Anjan kanssa eri uskontojen ja kirkkokuntien pyhistä kielistä, mutta Hamid ja Rafik (arabinkielinen kristitty) keskustelevat hiljaa keskenään.

Esimerkki 6.11. Arabia (8. luokka / Uskonnot)

01 Shirin:	arabian kieltä	Hamid: ymmärrätkö (--) {KATSE RAFIKIIN {RAFIKIN KATSE H:IIN
02	mä osaan niinku	Rafik: joo mä ymmärrän.
03	silleen (ku tota)	Hamid: (--)
04	siinä	Rafik: mä ymmärrän.
05	Irakis on pakko	Hamid: mitä se tarkoittaa.
06	opetella koulussa.	Rafik: no sitä että,

¹⁶¹ Opettaja ei valitettavasti näy videolla.

07 | Hamid: vaan yks jumala.

08 Opettaja: joo. | Rafik: nii, (.) vaan, (.) ää,
 {HAMIDIN KATSE ETEEN}

09 Anja: meillä on se [vanha venäjä.

10 Hamid: -> [ope. (.) toi toi osaa arabiaa
 {OSOITTAA RAFIKIA PEUKALOLLA}

11 Opettaja: nii joo teilläki on semmonen vanha venäjä
 {RAFIKIN KATSE OPETTAJAAN}

12 se on (.) aika erilaista ku se mitä te
 {HAMIDIN KATSE ANJAAN}

13 puhutte oikeesti. | Rafik: (ota alusta)
 {KATSE HAMIDIIN}

14 Anja: vähän
 {KATSE PULPETTIIN}

15 Opettaja: joo

16 Hamid: -> o- ope. (.) toi osaa arabiaa,
 {KATSE PULPETTIIN
 {KATSE OPETTAJAAN
 {OSOITTAA RAFIKIA PEUKALOLLA}

17 Opettaja: joo,

18 Hamid: mä sanon se tulkitsee (--)
 {KATSE RAFIKIIN}

Keskustelun polttopiste on ensin opettajan ja Shirinin ja sitten opettajan ja Anjan välillä. Hamidin vuorot (*ope toi osaa arabiaa*, r. 10 ja 16) on selvästi kohdistettu opettajalle puhuttelusanan avulla (vrt. luku 3.2), ja Hamid viittaa Rafikiin pronomiinilla *toi* yhdistettynä osoittavaan eleeseen (ks. luku 5.2). Ensimmäinen yritys ei onnistu, mutta toisen kerran jälkeen opettaja osoittaa olevansa kuulolla (*joo*, r. 17), ja Hamid täydentää vuoroaan viitaten Rafikiin nyt pronomiinilla *se* (*mä sanon se tulkitsee*, r. 18). Tämän jälkeen Hamid puhuu Rafikille arabiaa, ja Rafik kääntää Hamidin arabiankielisen puheen tälle suomeksi. Hamid siis lopettaa Rafikin kanssa käymänsä sivukeskustelun raportoimalla sen sisältöä opettajalle.

Miksi Hamid nostaa Rafikin esiin yhteisessä keskustelussa? Tuomalla esiin rinnakkaiskeskustelun sisällön Hamid voi ensinnäkin varmistaa, että opettaja tietää sen olleen aiheeseen liittyvä ja siten legitiimi. Lisäksi Hamid orientoituu siihen, että oppitunteihin kuuluu oppilaiden omien kokemusten esiintuominen. Hamid tuo opettajan tietoon Rafikin kykyihin liittyvän myönteisen asian: tämä osaa arabiaa. Kuvaamalla Rafikin taitoja Hamid saa kerrottua opettajalle jotain myös itsestään: hänen oma kielitaitonsa on puutteellinen siihen nähden, että hänen uskontonsa edellyttäisi jonkinlaista arabiantaitoa. Tämä tieto tuo kiinnostavan näkökulman luokan yhteiseen keskusteluun maailman pääuskontojen eroista ja

yhtäläisyyksistä korostamalla sitä, kuinka kielet ja uskonnot voivat ”mennä ristiin”. Lisäksi se tekee aiheesta merkityksellisen oppilaille henkilökohtaisella tasolla. Tällaiset keskustelut saattavat usein jäädä yksityiseksi pulpettipuheeksi, mutta oppilaat voivat myös omaaloitteisesti nostaa yhteisessä keskustelussa esiin rinnakkaiskeskusteluissa ilmenneitä sekä toisiinsa että itseensä liittyviä asioita opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Oppilaat ovatkin usein innokkaita kertomaan omasta lähtömaastaan ja kulttuuristaan (toisin kuin esimerkiksi omista ajatuksistaan, jolloin vuoroa usein vältellään). Näille aloitteille annetaan usein tilaa S2-tunnin keskustelussa: sen lisäksi, että ne tuovat keskusteluun oppilaiden omaa asiantuntemusta vapaaehtoiselta pohjalta, ne ovat oppilaille tilaisuus harjoitella spontaania puhumista.

Oppilas voi raportoida itse käymiensä keskustelujen lisäksi myös muiden keskusteluja. Seuraavassa esimerkissä oppilas toimii välittäjänä opettajan¹⁶² ja toisten oppilaiden käymän rinnakkaiskeskustelun välillä ja osallistuu sen jälkeen itse rinnakkaiskeskusteluun. Luokka keskustelee Danielin saamasta rangaistuksesta (viikko pakkolomaa tappeluun osallistumisen johdosta) ja sen oikeudenmukaisuudesta.

Esimerkki 6.12. Paha neuvo (8. luokka / Uskonnot)

01 Opettaja:	eli teiän ei kannata		
02	välittää siitä		
03	jos joku ärsyttää		Shirin: koulun jälkeen (---) {KATSE DANIELIIN {HAMIDIN KATSE SHIRINIIN {DANIELIN KATSE SHIRINIIN
04	koska te joudutte		SHIRIN VIITTAA PÄÄLLÄÄN PIHAN SUUNTAAN
05	itse kärsimään sii=		SHIRIN HYMYILEE
06	=tä (-.)		Hamid: °koulu >jälkee<°.hh= {DANIEL HYMYILEE
07 Hamid:	-> =fOPE toi neuvo paha neuvo.f {KATSE OPETTAJAAN, OSOITTAA KÄDELLÄ SHIRINIÄ {KATSE SHIRINIIN		
08 Daniel:	he he he		
09 Hamid:	fmitä sä neuvotf (oikeen). {LASKEE KÄDEN {KATSE ETEEN ALAS		
10 Daniel:	.hhh		

¹⁶² Opettaja ei valitettavasti näy videolla.

{HAMIDIN KATSE SHIRINIIN

11 Hamid: älä oikeesti.
 {VILKAISEE DANIELIIN
 {KATSE ETEEN ALAS

12 Opettaja: no (.) mut jatketaan hei tätä nyt kuitenkin.

Hamid on kääntynyt seuraamaan Shirinin ja Danielin välistä keskustelua, ja hän toistaa Shirinin Danielille osoittaman vuoron alun (*koulu jälkeen*, r. 6). Kun opettaja on saattanut oman, koko ryhmälle kohdistetun vuoronsa päätökseen (r. 6), Hamid kommentoi Shirinin vuoroa puhutteluterminillä eksplisiittisesti opettajalle kohdistetussa vuorossa (*ope toi neuvo paha neuvo*, r. 7); Shiriniin Hamid taas viittaa kolmannessa persoonassa¹⁶³ pronominiilla *toi* yhdistettynä osoittavaan eleeseen (r. 7). Hamid nostaa näin Shirin yhteisen keskustelun referentiksi (ks. luku 5.2) ja raportoi opettajalle Shirinin ja Danielin välistä keskustelua: hänen toimintansa yhdistää keskustelut. Hän ikään kuin vetää opettajan mukaan oppilaiden väliseen keskusteluun. Hamid arvioi Shirinin toimintaa kuvaamalla tämän antamaa neuvoa ”pahaksi”. Hän tekee sen kuitenkin lievästi hymyillen, mikä viittaa siihen, ettei arviota ole tarkoitettu otettavaksi välttämättä aivan vakavasti. Toisaalta edeltävän keskustelun aikana myös Shirin ja Daniel hymyilevät, joten Shirinin neuvo ei alun perinkään ole tarkoitettu vakavaksi.

Tämän jälkeen Hamid kääntyy Shiriniin päin ja kohdistaa puheensa suoraan tälle käyttämällä toista persoonaa (*mitä sä neuvot oikeen / älä oikeesti*, r. 9, 11).¹⁶⁴ Koska Hamid on juuri vetänyt opettajan mukaan keskusteluun, keskustelua voi nyt pitää yhteisenä; Hamid ei siis osallistu rinnakkaiskeskusteluun. Raportoimalla keskustelun sisältöä opettajalle hän siis ikään kuin legitimoii omaa osallistumistaan keskustelun jatkoon. Hamidin vuoroissa säilyy sama arvioivan kielteinen mutta humoristinen sävy: hän pyytää ensin Shiriniltä selitystä tämän toiminnalle ja käskää sitten tätä lopettamaan ”pahojen” neuvojen antamisen. Hamid toimii jonkinlaisessa apuopettajan roolissa. Näin hän antaa Shirinille suoraa palautetta ja samalla mahdollisuuden esittää vasta-argumentin Hamidin kommentille. Suora vuorovaikutus on ikään kuin keino käsitellä sitä, että Hamid on nostanut Shirin huomion kohteeksi (kannellut tästä) ja esittänyt tämän toiminnasta kielteisen arvion. Hamid orientoituu perätysten kahteen erilaiseen vastaanottajaan, opettajaan ja Shiriniin, ilmaisten näin pyrkimyksen sekä toimia välittäjänä opettajan suuntaan että osallistua oppilaiden väliseen keskusteluun. Shirin ei kuitenkaan vastaa Hamidille, ja opettaja tekee siirtymän keskeytyneeseen opetuskeskusteluun palaamiseksi (*no mut jatketaan*, r. 12).

¹⁶³ Toinen tulkintavaihtoehto olisi, että *toi* toimisi tässä substantiivin *neuvo* määritteenä (’toi neuvo on paha neuvo’). Koska seuraavassa vuorossa Hamid kuitenkin käyttää *neuvoa*-verbiä (*mitä sä neuvot*), se tuntuu tässäkin todennäköisemmältä tulkinnalta (’toi antoi pahan neuvon’).

¹⁶⁴ Tässä tapauksessa toisen oppilaan suora puhuttelu ei siis ole samalla tavalla välitön reaktio toisen oppilaan provosoivaan vuoroon kuin luvussa 5.4.

Esimerkeissä 6.10.–6.12. oppilas pyrkii aktiivisesti yhdistämään samanaikaiset keskustelut joko tuomalla rinnakkaiskeskustelun aiheen yhteiseen käsittelyyn tai vetämällä opettajan mukaan rinnakkaiskeskusteluun tehden siitä yhteisen keskustelun. Tämä yhdistäminen toimii keinona legitimoida rinnakkaiskeskustelu ja siihen osallistuminen.

6.4 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut luokkahuonekeskustelussa esiintyvää diskursiivisten kenttien vaihtelua siltä kannalta, miten julkinenkin keskustelu toisinaan jakautuu erillisiksi keskusteluiksi. Vaikka osallistujat osoittavat monin tavoin yhteisen, opettajajohtoisen keskustelun olevan ensisijainen oppilaiden välisiin rinnakkaiskeskusteluihin nähden, rinnakkaiskeskustelut ovat olennainen osa luokkahuoneen vuorovaikutusta. Rajat yhteisen keskustelun ja rinnakkaiskeskustelun ja toisaalta yksityisten ja julkisten rinnakkaiskeskustelujen välillä ovat liukuvia, ja hetkittäiset epäselvyydet vallitsevasta diskursiivisesta kentästä tai kilpailutilanteet keskustelujen välillä ovat tavallisia. Eri keskustelut voivat kilpailla keskenään yhteisen keskustelun asemasta, ja yhteiset ja rinnakkaiskeskustelut voivat myös kilpailla keskenään yksittäisen osallistujan vastaanottajuudesta.

Oppilaiden väliset julkiset rinnakkaiskeskustelut eivät rajoitu ainoastaan oppituntien suvanto- tai siirtymäkohtiin, vaan niitä esiintyy myös yhteisen keskustelun aikana ja sen lomassa. Nämä rinnakkaiskeskustelut liittyvät kiinteästi meneillään olevaan keskusteluun ja saavat siitä kimmokkeensa. Suhde yhteisen keskustelun aiheeseen voi kuitenkin olla monenlainen. Ensinnäkin rinnakkaiskeskustelu voi liittyä opetuksen sisältöön: se voi esimerkiksi saada alkunsa korjausaloitteesta tai siinä voidaan tuoda esiin aiheeseen liittyvää omakohtaista tietoa. Toisaalta rinnakkaiskeskustelu voi käyttää jotain yhteisen keskustelun elementtiä lähtökohtana uusille urille lähtevässä keskustelussa. Muut aiheen ulkopuoliset rinnakkaiskeskustelut liittyvät usein luokkahuoneen välittömään fyysiseen kontekstiin.

Vakavassa moodissa käydyt rinnakkaiskeskustelut ovat kuitenkin aineistossani vähemmistössä: suurin osa oppilaiden välisistä keskusteluista on jollain tavalla leikillisiä. Jako vakavan ja leikillisen puheen välillä ei noudata jakoa aiheeseen liittyvän ja liittymättömän puheen välillä, vaan aiheen ulkopuoliset keskustelut voivat olla vakavia ja leikilliset keskustelut voivat liittyä opetettavaan asiaan. Huumorin lajien kirjo on laaja: oppilaat leikittelevät kielellä esimerkiksi toistelemalla suosittuja hokemia, he luovat tilanteista huumoria esimerkiksi korostamalla oppituntipuheen keinotekoisuutta ja he asettavat itsensä ja toisensa humoristiseen valoon kiusoittelun ja itseironian avulla.

Tässä luvussa esitettiin kolme tapaa, jolla oppilaiden välinen rinnakkaiskeskustelu voi syntyä. Se voi saada alkunsa joko alun perin yhteiseen keskusteluun suunnatusta vuorosta tai erityisesti uutta keskustelua aloittavasta vuorosta. Kun yhteiseen keskusteluun suunnattu vuoro on kohdistettu opettajalle mutta sen vastaanotossa on ongelmia, oppilas saattaa etsiä puheelleen uuden vastaanottajan oppilaiden joukosta. Näin voi käydä esimerkiksi, kun

yhteisen keskustelun osallistumiskehikossa on tietynlainen epäsymmetriatilanne: oppilas puhuu opettajalle, mutta opettaja puhuu samanaikaisesti joko toiselle oppilaalle tai yhteisesti koko ryhmälle. Tällöin oppilas voi suunnata puheensa jatkoon toiselle, vastaanottajaksi asettuvalle oppilaalle. Kun yhteiseen keskusteluun suunnattu vuoro ei ole erityisesti kohdistettu kenellekään (ns. heitot), toinen oppilas voi reagoida siihen ja luoda näin rinnakkaiskeskustelun. Yhteisen keskustelun aikana eksplisiittisesti toiselle oppilaalle kohdistetut ja uutta toimintaa tai topiikkia aloittavat vuorot ja niiden saamat reaktiot muodostavat myös rinnakkaiskeskustelun. Usein nämä keskustelut ovat yksityisiä, mutta ne saattavat myös muuttua julkisiksi tilanteen edetessä.

Rinnakkaiskeskustelujen osallistujat osoittavat orientoitumistaan siihen erilaisilla kontekstivihjeillä, esimerkiksi katseilla ja pään ja vartalon asennoilla, puhuttelutermeillä ja äänen muutoksilla. Rinnakkaiskeskustelut eivät välttämättä edellytä katsekontaktia niihin osallistuvien oppilaiden välillä – sen saavuttamista vaikeuttaa myös luokan tyypillinen istumajärjestys, joka asettaa oppilaat rinnakkain ja peräkkäin. Katseiden vaihto (joko samanaikainen tai vuoroittainen) on kuitenkin tärkeä rinnakkaiskeskusteluja pohjustava tekijä luokahuoneessakin: usein rinnakkaiskeskusteluja edeltää katseiden vaihto, ja lähes poikkeuksetta osallistujat suuntaavat katseensa toisiinsa ainakin jossain vaiheessa rinnakkaiskeskustelua. Usein rinnakkaiskeskusteluun osallistuva oppilas orientoituu samaan aikaan myös yhteiseen keskusteluun suuntaamalla katseensa eteen. Myös opettaja voi orientoitua kahtaalle ja osoittaa erilaisilla kontekstivihjeillä (esimerkiksi katseella ja puheen ajoituksella) olevansa tietoinen rinnakkaiskeskustelusta.

Luvussa esitettiin myös erilaisia tapoja päättää oppilaiden välinen rinnakkaiskeskustelu. Useimmat päättyvät itsestään, siten että oppilaat yksinkertaisesti suuntautuvat uudelleen yhteiseen keskusteluun. Tavallista on myös, että opettaja puuttuu rinnakkaiskeskusteluun joko suuntaamalla oppilaan huomion uudelleen yhteiseen keskusteluun, hiljentämällä tämän eksplisiittisesti tai ottamalla rinnakkaiskeskustelun aiheen yhteiseen käsittelyyn. Opettajan toimien laukaisijana on oppilaan näkyvä ja / tai pitkittyvä orientoituminen rinnakkaiskeskusteluun, joskus myös epäselvyys oppilaan vuoron suunnasta. Myös oppilaat voivat tuoda rinnakkaiskeskustelun joltain osin yhteiseen käsittelyyn. Oppilaan pyrkimys yhdistää keskustelut voi toimia samalla rinnakkaiskeskustelun legitimointina: oppilas osoittaa, että rinnakkaiskeskustelun aihe sopii myös yhteiseen käsittelyyn.

Opetuksen sisältöön liittyvät rinnakkaiskeskustelut tukevat oppimista monin tavoin. Oppilailla on mahdollisuus selvittää asioita keskenään ja kehittää keskustelun aihetta eteenpäin omaehtoisesti. Yhteisen keskustelun tarjoamat mahdollisuudet tällaiseen oppilaskeskeiseen vuorovaikutukseen ovat rajalliset, ja rinnakkaiskeskustelujen tarjoamat mahdollisuudet korvaavat näin yhteisen keskustelun puutteita. Aiheen ulkopuoliset keskustelut käydään nekin suomeksi, ja niissä oppilaat saavat harjoitusta kielen tuottamisessa, ymmärtämisessä ja vuorovaikutuksessa; nekään eivät siis ole oppimisen näkökulmasta hyödyttömiä S2-tunnilla. Luokassa vallitsee Markeen (2005: 211) sanoin hybridi konteksti: yhtä aikaa institutionaalinen ja ei-institutionaalinen.

Rinnakkaiskeskusteluilla on merkitystä myös ryhmän sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Mahdollisuus toisten auttamiseen, asioiden jakamiseen ja jaettuun huumoriin vahvistaa yhteishenkeä ja luo luokkaan rennon ja myönteisen ilmapiirin. Erityinen tehtävä rinnakkaiskeskusteluilla tuntuu olevan oppilaiden välisen suhteen hoitamiseksi tilanteessa, jossa oppilas on viitannut toiseen yhteisessä keskustelussa: nämä viittaukset johtavat usein suoraan vuorovaikutukseen oppilaiden välillä.

7 Lopuksi

Tässä työssä olen osoittanut, kuinka oppilaat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa osallistumismahdollisuuksiinsa yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnin yhteisissä keskusteluissa. Osallistumisella on vaikutusta niin oppimiseen, osaamisen osoittamiseen ja sitä kautta arviointiin kuin sosiaalisiin suhteisiin. Osallistumiselle asettavat rajoitteita osallistujien määrä, opetuskeskustelun opettajajohtoinen rakenne ja oppilaan osaaminen. Tämä tutkimus näyttää, miten oppilaat toimivat näiden rajoitteiden asettamissa rajoissa vuorovaikutustilanteen sisältämiä tarjoumia hyödyntäen. Tässä päätösluvussa tiivistän työn keskeiset tulokset ja arvioin niiden tieteellistä merkitystä sekä sovellettavuutta käytännön opetustyön näkökulmasta. Käsittelen ensin sitä, miten keskustelun monenkeskisyys näkyy oppilaiden osallistumisessa. Tämän jälkeen tarkastelen oppitunnin vuorovaikutuksen kaksitasoisuutta eli sitä, miten pedagogiseen tavoitteeseen tähtäävä toiminta yhdistyy leikkiliseen vuorovaikutukseen. Sen jälkeen arvioin käyttämäni menetelmän sopivuutta tutkimusongelmien ratkaisemiseen ja saatujen tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä; lisäksi hahmottelen mahdollisia jatkotutkimuskohteita. Lopuksi esitän johtopäätöksiä, joita työn tuloksista voi tehdä käytännön opetustyötä ajatellen.

7.1 Suomi toisena kielenä -tunti monenkeskisenä keskusteluna

Tämä tutkimus on kuvannut S2-oppituntia monenkeskisenä keskusteluna. Toisinaan S2-tunnin osallistujat orientoituvat nimenomaan keskustelun monenkeskisyyteen, mutta silloinkin, kun osallistujat suuntautuvat luokahuonevuorovaikutuksen dyadimaiseen luonteeseen, monenkeskisyys vaikuttaa heidän toimintaansa. Yhtäältä monenkeskisyys rajoittaa oppilaiden osallistumismahdollisuuksia siten, että heidän on kilpailtava julkisesta vuorosta ja sovittava oma toimintansa muiden osallistujien toimintaan. Toisaalta monenkeskisyys on oppilaille osallistumisen resurssi, sillä he voivat hyödyntää muita osallistujia ja näiden vuoroja lisätäkseen ja monipuolistaakseen omia osallistumismahdollisuuksiaan.

Oppilaat käyttävät laajaa kirjoa erilaisia keinoja vaikuttaakseen omiin osallistumismahdollisuuksiinsa. Ensinnäkin he pyrkivät monella tavalla maksimoimaan oman osuutensa yhteisessä, julkisessa keskustelussa opettajan suuntaan. S2-tunteja luonnehtii aktiivinen kilpailu vastausvuoroista ja julkisesta puhetilasta. Oppilaat monitoroivat meneillään olevaa keskustelua ja sovittavat vuoronpyyntökeinonsa ja oma-aloitteiset vuoronsa siihen suhteessa toisaalta keskustelun sekventiaaliseen etenemiseen ja toisaalta muiden osallistujien toimintaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten oppilaat ajoittavat vuoronpyyntönsä ja oma-aloitteiset vuoronsa, ja siinä, miten he yhdistelevät eri huomionkiinnityskeinoja vuoron saamiseksi ja oma-aloitteisen vuoron legitimoimiseksi. Viittaaminen osoittautui aineiston valossa erittäin monipuoliseksi vuorovaikutuskeinoksi, jota oppilaat käyttävät vivahteikkaasti vuoron pyytämisen lisäksi muun muassa osallistumisen

intensiteetin osoittamiseen tai osallistumisen jäsentämiseen sekä julkisen puheenvuoron legitimoimiseen. Osallistumismahdollisuuksien maksimointiin kuuluu myös se, miten oppilaat käyttävät monenkeskisyyden suomia mahdollisuuksia hyväkseen keskusteluun mukaan tulemiseen. Myös muut oppilaat kuin kulloinkin keskustelun polttopisteessä oleva oppilas osallistuvat keskusteluun muun muassa kierrättämällä tai täydentämällä polttopisteessä olevan oppilaan vuoroa, mikä mahdollistaa myös kielitaidoltaan heikkojen oppilaiden osallistumisen. Lisäksi oppilaat voivat tulla mukaan keskusteluun viittaamalla toiseen oppilaaseen, esimerkiksi puhumalla hänen puolestaan, mikä antaa useammalle kuin yhdelle oppilaalle kerrallaan mahdollisuuden osallistua keskusteluun puhujan roolissa. Näin oppilaat suuntautuvat jossain määrin toisiinsa myös opettajalle puhuessaan.

Samalla oppilaat myös lisäävät toistensa osallistumismahdollisuuksia. Polttopisteessä oleva oppilas saattaa viitata toiseen oppilaaseen ja nostaa tämän näin mukaan polttopisteeseen; viittaus tekee usein viittauksen kohteen osallistumisen keskustelun jatkoon relevantiksi. Erityisesti tämä näkyy tapauksissa, joissa oppilas eksplisiittisesti tarjoaa toista oppilasta seuraavaksi puhujaksi tai vastaajaksi. Tämä liittyy usein tilanteisiin, joissa oppilaat vuorosta kilpailemisen sijaan välttelevät vastaajaksi joutumista. Vastausvuorosta ja puhetilasta kilpaileminen liittyy lähinnä melko mekaanisiin tehtäviin ja toisaalta omaehtoiseen asiantuntijuuden jakamiseen esimerkiksi omasta kulttuurista tai lähtömaasta, kun taas henkilökohtaiset, oppilaiden mielipiteitä, toiveita tai ideoita koskevat kysymykset merkitään usein jollain tavoin ongelmallisiksi: vastausvuoroa vältellään ehdottamalla toista oppilasta vastaajaksi tai sitten vastataan toisen puolesta huumorimoodissa.

Oppilaat muuttavat puheen suuntaa myös radikaalimmin, puhuttelemalla toisiaan suoraan. Näin luokan yhteinen keskustelu muuttuu aidosti monenkeskiseksi keskusteluksi, jossa kaikki vuorovaikutus ei enää kulje opettajan kautta. Suora puhuttelu seuraa yleensä tilanteita, joissa puhuteltu oppilas on ensin ollut viittauksen kohteena tai joissa hän on sanonut jotain provosoivaa; puhuttelun kohde on siis valmiiksi keskustelun polttopisteessä. Yhteisessä keskustelussa toisille oppilaille kohdistettuja vuoroja voidaan yleensä pitää eräällä tavalla autenttisina, sillä ne syntyvät spontaanista ilmaisun tarpeesta, eivät oppitunnin agendan tuottamina. Oppilaat tekevät keskustelusta monenkeskistä luomalla suhteita toisiinsa. Tämän ulottuvuuden merkitys on ensi näkemältä lähinnä sosiaalinen, mutta sitä ei kuitenkaan voi irrottaa oppimisen kehyksestä. Näissä tilanteissa oppilaat tekevät suomesta oman äänensä eli ottavat kielen haltuun; samalla he saavat harjoitusta ja ylläpitävät oppimiselle suotuisaa myönteistä ilmapiiriä.

Kuten muutkin monenkeskiset keskustelut, myös luokahuonekeskustelu voi jakautua useampiin rinnakkaiskeskusteluihin. Oppilaiden keskinäinen, yhteisen keskustelun kanssa samanaikainen vuorovaikutus juontuu opetuskeskustelun monenkeskisyyden asettamista rajoitteista ja osoittaa, että kaikki oppilaiden ilmaisutarpeet eivät saa tilaa yhteisessä keskustelussa. Usein julkiset rinnakkaiskeskustelut jäävät hetkellisiksi, yhteisen keskustelun rajalla tapahtuviksi ilmiöiksi ja osallistujat orientoituvat keskustelujen päällekkäisyyteen. Vuorottelusäännöistä poikkeamisen logiikka on nivoutunut vuorovaikutuksen rakenteeseen,

ja osallistujien toiminta heijastaa tätä ristiriitaa. Rinnakkaiskeskusteluja voi pitää osin myönteisenä ilmiönä, sillä ne lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia osallistua. Tämä voi tukea oppitunnin tavoitteita esimerkiksi niin, että oppilas saa mahdollisuuden tuoda esiin topiikkia koskevaa asiantuntijuutta tai nostaa esiin ymmärrysongelmia; samalla oppilaat käyttävät rinnakkaiskeskusteluja myös sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Toisaalta rinnakkaiskeskustelut saatetaan kokea häiritseviksi, erityisesti jos ne pitkittyvät tai jos niihin osallistuminen on näkyvää tai kuuluvaa. Opettaja voi puuttua rinnakkaiskeskusteluun vetämällä siihen osallistuneet oppilaat mukaan yhteiseen keskusteluun. Myös oppilaat pyrkivät toisinaan yhdistämään keskustelut ja näin legitimoimaan osallistumisensa rinnakkaiskeskusteluun.

Moniulotteisten ja nopeasti muuttuvien tilanteiden perusteellinen mikrotason analyysi paljastaa S2-tunnin vuorovaikutuksen järjestäytyneisyyden. Puutteellisesta kielitaidosta huolimatta oppilailla on monipuoliset vuorovaikutustaidot, ja eri kulttuuriataustoista huolimatta toiminta on systemaattista. Vuorovaikutuksessa kaikki pienet osat vaikuttavat toisiinsa. Luokka on täynnä monella tasolla huomaamattomasti tapahtuvia ketjureaktioita. Esimerkiksi yhteisen toiminnan suvantokohdat synnyttävät toisenlaista toimintaa (esimerkiksi rinnakkaiskeskusteluja), polttopisteen muutokset vaikuttavat seuraavan vuoron suuntaan tai keskustelun topiikin vaihtelu vaikuttaa siihen, kuinka ylhäällä oppilas pitää viittaukseen nostettua kättä. Opettaja ei institutionaalisesta roolistaan huolimatta johda keskustelua yksin, vaan vuorovaikutus rakennetaan aidosti yhteistyössä. Valaisevana esimerkkinä tästä ovat muun muassa opettajan kysymykset: ne ovat yhteisesti kaikille osoitettuja tai yhtä vastaajaa hakevia pääosin sen mukaan, miten oppilaat päättävät tulkita tilanteen.

Olen tarkastellut tässä työssä oppilaiden toimintaa näkökulmasta, joka ottaa huomioon tilanteen kokonaisuuden. Yksilölliset erot oppilaiden toimintatavoissa ovat kuitenkin huomattavia erityisesti siitä syystä, että S2-ryhmät ovat yleensä hyvin heterogeenisia. Oppilasprofiileja on noussut esiin, vaikka niitä ei ole erityisesti tutkimuksessa haettu. Humoristiset performanssit ovat usein samojen oppilaiden esittämiä, viittaaminen ja oma-aloitteiset vuorot jakautuvat jossain määrin epätasaisesti oppilaiden välillä ja kielitaidoltaan heikommat oppilaat käyttävät täydentäviä osallistumisstrategioita kuten palautteen antamista tai vastauksen etsimisen näkyväksi tekemistä odotuksenmukaisen osallistumisen eli kysymyksiin vastaamisen sijasta.

7.2 Vuorovaikutuksen kaksitasaisuus

Tässä työssä analysoiduista aineistokatkelmista käy selvästi ilmi, kuinka S2-tunnin vuorovaikutuksessa on lähes kautta linjan läsnä kaksi tasoa. Toisaalta on niin sanottu pedagogiseen tavoitteeseen eli suomen oppimiseen linkittyvä ja usein opettajan agendan mukainen taso, jossa käsitellään esimerkiksi sanastoa, kielioppia tai tekstien sisältöä; toisinaan fokus voi olla myös kasvatuksellisissa tai koulun käytänteitä koskevissa kysymyksissä. Toisaalta taas puheella on leikillinen ulottuvuus, joka linkittyy lähinnä

sosiaalisiin tavoitteisiin. Yksittäisissä tilanteissa nämä tasot limittyvät toisiinsa ja nousevat prominenteiksi vaihtelevasti, ja osallistujat säätelevät tasojen balanssia jatkuvasti.

Leikillinen taso ei aina ole eksplisiittisesti näkyvissä, sillä huumorimoodissa tuotettu vuoro ei välttämättä sisällä näkyviä huumorin merkkejä ja se voi olla muodollisesti luokkahuonekeskustelun sekventiaaliseen rakenteeseen sopiva, topiikiltaan yhteiseen keskusteluun liittyvä vuoro. S2-tuntien huumori perustuukin pitkälti muiden osallistujien muodostamalle yleisölle suunnattuihin performansseihin, jotka merkitään usein huumoriksi etu- ja / tai jälkikäteen; muuten niille on luonteenomaista (teeskennelty) vakavuus, joka saattaa toisinaan saada esimerkiksi liioitellun närkästyksen tai kyllästyneisyyden piirteitä. Performansseissakin näkyy se, miten oppilaat ottavat toisensa huomioon myös opettajalle puhuessaan.

Performanssit pitävät sisällään erilaisia toimintoja, joiden avulla voidaan esimerkiksi vastustaa opettajan agenda, ilmaista tiimiytymistä tai kiusoitella toisia oppilaita. Huumorin mukanaan tuoma monitulkintaisuus mahdollistaa arkaluonteistenkin asioiden ilmaisemisen ja käsittelyn luokkahuoneessa. Toisaalta performanssi saattaa sisältää myös agendan mukaista toimintaa, esimerkiksi kun oppilas esittää opiskelevansa tai keskustelelevansa annetusta aiheesta. Näin hän voi toimia tavalla, jolla on suotuista vaikutus oppimiseen ja arviointiin, mutta ottaa samalla etäisyyttä omaan toimintaansa, mikä suojelee hänen kasvojaan sosiaalisesta näkökulmasta. Oppilaat eivät suhtaudu institutionaaliseen toimintaan joko myönteisesti tai kielteisesti, vaan he käyttävät ja muokkaavat koulun järjestystä omiin tarkoituksiinsa. Tällä saattaa olla yhteys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskimääräistä parempaan kouluviihtyvyyteen: S2-tunnit tarjoavat runsaasti esimerkkejä niin sanotusta kolmannesta tilasta (Gutierrez ym. 1995), jossa opettajan agenda ja oppilaiden epävirallinen vasta-agenda kohtaavat ja jossa siten luodaan yhdessä merkityksellinen konteksti oppimiselle.

7.3 Menetelmän ja tulosten arviointi

Tämä tutkimus on teoreettisilta lähtökohdiltaan ja tutkimusmenetelmältään keskustelunanalyttinen. Keskustelunanalyysin vahvuus on se, että vuorovaikutusta tarkastellaan ilman ennalta määritettyjä kategorioita, osallistujien näkökulmasta. Lisäksi menetelmä mahdollistaa vuorovaikutuksen yksityiskohtien ja niiden välisten suhteiden mikrotason tarkastelun. Näin saadaan esiin toiminnan systemaattisuus ja eri vuorovaikutuskeinojen tarkoituksenmukainen ja joustava käyttö. Tässä tutkimuksessa keskustelunanalyysi on mahdollistanut oppilaiden toiminnan kokonaisvaltaisen mutta samalla yksityiskohtaisen tarkastelun. Oppilaat näyttäytyvät tämän tutkimuksen valossa aktiivisina toimijoina, joilla on tilanteessa omat tavoitteensa ja keinonsa saavuttaa ne. Tutkimus on nostanut esiin uutta tietoa siitä, miten oppilaat hyödyntävät luokkahuonevuorovaikutuksen heille tarjoamia osallistumismahdollisuuksia, ja siitä, millaista vuorovaikutusta oppilaiden välillä on opettajajohtoisissa keskusteluissa.

Menetelmän valinta rajaa kuitenkin jotkin ilmiöt pois tutkijan näkökentästä. Keskustelunanalyysin avulla saadaan nostettua esiin ne osallistujat, jotka puhuvat tai toimivat näkyvästi, mutta muunlainen tunnilla oleminen jää huomiotta (esim. Sahlström 1999: 144). Kuitenkin myös hiljaiset oppilaat todennäköisesti seuraavat keskustelua kuuntelijan roolissa; he voivat oppia ja olla taitavia, ja keskustelu saattaa herättää heissä monenlaisia ajatuksia ja tunteita, joita keskustelunanalyysin keinoin ei saa näkyviin. Pelkkä näkyvä osallistuminen ei siis kerro kaikkea luokkahuonevuorovaikutuksesta oppimistilanteena ja sosiaalisena tilanteena. Tämän rajallisuuden myöntäminen ei kuitenkaan vähennä tutkimustulosten merkitystä.

Kakkoskielisten keskustelujen tutkiminen keskustelunanalyysin avulla ei myöskään ole ongelmatonta. Tutkijan tulkinnat ovat toisinaan epävarmalla pohjalla, koska puhujan lausuma ei välttämättä ole (edes kontekstissaan) ymmärrettävä. Saman ongelman edessä ovat kuitenkin myös keskustelun muut osallistujat, ja juuri tähän keskustelunanalyysi pohjaa: tutkijalla ja keskustelun osallistujilla on puheyhteisön jäsenenä käytössään jotakuinkin samat resurssit tulkintojen tekemiseen. Olen tässä työssä pyrkinyt rakentamaan analyysit huolellisesti sen varaan, mitä osallistujien toiminnan yksityiskohdista on nähtävissä ja kuultavissa. Olen myös ilmaissut selvästi ne kohdat, joissa olen ollut epävarma tulkinnastani, ja esittänyt vaihtoehtoisia tulkintoja.

Tutkimusta varten kerätty aineisto soveltui hyvin tutkimuskysymysten selvittämiseen. Eri kuvakulmista nauhoitetut videot ääninauhoilla täydennettyinä tallensivat luokkatilanteet riittävällä tarkkuudella, vaikka edelleen aineistoon jäi kohtia, joissa kaikki osallistujat eivät ole näkyvissä. Tämä työ on nostanut monella tavalla esiin ei-kielellisen toiminnan merkityksen luokkahuonevuorovaikutuksessa, ja siksi tallennuksen laatuun ja kattavuuteen on syytä kiinnittää erityistä huomiota tulevissa tutkimuksissa. Aineiston määrä oli myös riittävä, kun tarkastelun kohteena oli laajahko vuorovaikutuskeinojen valikoima. Yksittäisten kielellisten tai ei-kielellisten elementtien tarkempi tutkimus vaatisi laajemman aineiston, jotta esiintymiä olisi riittävästi ilmiön perusteellista analysointia varten. Tutkimuskysymykset liittyivät nimenomaan S2-tuntien yhteisiin, opettajajohtaisiin keskusteluihin, ja siksi tutkimuksessa käsiteltiin ainoastaan niitä, vaikka merkittävä osa oppitunneista muodostuukin muista vuorovaikutustyypeistä, esimerkiksi ryhmätöistä tai itsenäisestä työskentelystä. Näiden tilanteiden tarkastelu jää kuitenkin myöhempien tutkimusten tehtäväksi.

Vaikka aineisto sisälsi vain yhden oppiaineen tunteja tietyllä kouluasteella ja tietynkokoisissa ryhmissä, tutkimus nosti esiin myös runsaasti yhtymäkohtia muuntyyppisistä luokkahuoneaineistoista tehtyjen havaintojen kanssa. Tämän työn tulokset ovatkin siirrettävissä myös S2-kentän ulkopuolelle, ja tuloksia voi käyttää vertailukohtana samojen ilmiöiden tarkasteluun muista aineistoista. Tämä työ tuottaa myös osaltaan tietoa suomen kielestä käytössä, esimerkiksi puhuttelusta ja henkilöön viittaamisesta. Yläkoulun S2-oppitunti on suomenkielinen vuorovaikutustilanne muiden joukossa ja siten osa suomen kielen käytön kokonaiskuvaa. S2-oppilaiden käyttämä suomen kieli näyttää tämän tutkimuksen perusteella nojaavan pikemminkin ympäristöstä saatuihin malleihin kuin

oppikirjoihin. Vertailuaineiston puute vaikeuttaa kuitenkin sen arvioimista, missä määrin S2-oppilaiden käyttämä suomi on erilaista tai samanlaista kuin äidinkielisten nuorten luokkahuoneessa puhuma suomi.

Tämä tutkimus tuottaa myös uutta tietoa monista monenkeskisten keskustelujen vuorovaikutusilmiöistä, joilla on merkitystä laajemminkin kuin suomenkielisten keskustelujen tai luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta. Esimerkiksi puheen kohdistaminen monenkeskisessä keskustelussa, yhdessä kolmannelle osapuolelle puhuminen, keskustelujen jakautuminen, läsnäolijoihin viittaaminen sekä monenkeskiselle keskustelulle tyypilliset huumorin muodot kuten performanssit ja kiusoittelu ovat ilmiöitä, joista on kaivattu lisää tutkimusta. Osa tämän työn havainnoista on tyypillisiä nimenomaan teini-ikäisten luokkahuonevuorovaikutukselle, mutta tulokset voivat silti toimia vertailukohteena muita, enemmän tai vähemmän institutionaalisia monenkeskisiä keskusteluja tutkittaessa.

Koska tämä työ on luonteeltaan keinostoa esittelevä, se nostaa esiin laajahkon joukon ilmiöitä, joita kaikkia voisi jatkossa tutkia tarkemmin niin vastaavista kuin toisentyypisistäkin aineistoista. Esimerkiksi huomionkiinnittämiskeinojen ja erityisesti puhuttelutermien käyttö suomenkielisissä keskusteluissa kaipaa lisäselvitystä. Myös prosodiaan liittyvien tutkimustulosten vähäisyys on noussut esiin useissa kohdissa. Oppimisen näkökulmasta jatkossa olisi kiinnostavaa kerätä pitkittäisaineistoa yhdestä tai useammasta ryhmästä, jotta voisi nähdä, miten saman ryhmän tai yksittäisten oppilaiden tapa osallistua kehittyy kielitaidon kehittymisen myötä; näin voisi saada tarkempaa tietoa myös seikoista, jotka vaikuttavat yksilöllisiin eroihin osallistumistavoissa. Myös oppilaiden niin sanotun oppimiskäyttäytymisen tutkimus olisi tarpeen. Millaisia asioita ja ongelmia oppilaat itse nostavat esiin vuorovaikutuksessa esimerkiksi kysymysten tai korjausaloitteiden avulla? Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella yhteisen tiedon rakentumista opetettavan aineen näkökulmasta: miten oppilaat rakentavat vuorovaikutuksessa tietoa yhdessä opettajan kanssa, ja miten oppilaiden keskusteluun tuomia merkityksiä vahvistetaan tai muokataan?

7.4 Johtopäätökset opetuksen ja oppimisen näkökulmasta

Vaikka tämän työn fokus ei ole ollut oppimisen tutkimuksessa, vuorovaikutuksen kuvaaminen mikrotasolla mahdollistaa johtopäätösten tekemisen siitä, millaista oppimista havaitut vuorovaikutuskäytänteet tukevat ja millaisia oppimismahdollisuuksia tilanne tarjoaa eri oppilaille. Kielenoppimisen näkökulmasta tämän työn päätuloksena voi pitää sitä, että S2-tuntien yhteiset keskustelut antavat oppilaille monipuolisen tilaisuuden käyttää kieltä. Tältä osin opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) näyttäisivät toteutuvan: opetustilanne näyttää tarjoavan oppilaille mahdollisuudet aktiiviseen osallistumiseen, itsensä ilmaisuun, keskinäiseen vuorovaikutukseen ja leikillisyyteen, ja oppilaat voivat vaikuttaa oppituntien keskustelukulttuuriin. Vuorottelujärjestelmän ja osallistumiskehikon joustavuus ovat siis tarkoituksenmukaisia S2-oppitunnilla.

Millaisia ikkunoita osallistumisen tutkimus sitten avaa oppimiseen? Työssä on esitelty näkyvän osallistumisen koko kirjo ”passiivisesta” keskustelun seuraamisesta julkisen vuoron käyttämiseen. Tämän jatkumon voisi ehkä rinnastaa tilanteisen oppimisen teoriassa käytettyyn ajatukseen osallistumisen muutoksesta periferisestä täysivaltaiseen. Esimerkiksi jo toisen oppilaan vuoroa kierrättämällä oppilas voi saada harjoitusta, ja mitä täysivaltaisemmaksi osallistuminen muuttuu, sitä enemmän oppilas voi testata omia käsityksiään kielellisten ilmausten merkityksistä ja käytöstä ja saada niistä palautetta sekä opettajalta että muilta oppilailta. Samalla kun oppilaat saavat mahdollisuuden harjoittaa taitojaan, opettajalla on tilaisuus arvioida oppilaiden osaamista ja suunnata opetusta havaintojensa mukaan. Kaikki tämä vahvistaa kielen oppimista ja parantaa opetuksen tuloksellisuutta.

Myös se, että S2-tunneilla oppilaat ovat silmiinpistävän innokkaita osallistumaan, on merkityksellistä oppimisen näkökulmasta. Tämä työ ei anna yksiselitteistä vastausta siihen, miksi juuri näiden oppituntien keskusteluihin osallistutaan innokkaasti, mutta koska samaan on kiinnitetty huomiota myös valmistavassa opetuksessa (Cekaite 2007) sekä vieraskielisessä opetuksessa (Nikula 2005), voidaan olettaa, että juuri kohdekielen käyttäminen opetuskielenä liittyy jollain tavalla oppilaiden innokkuuteen. Yksi luonteva selitys tälle voisi olla juuri se, että näillä tunneilla pyritään enemmän tai vähemmän tietoisesti rohkaisemaan oppilaita omaehtoiseen vuorovaikutukseen, mikä heijastuu keskustelun rakenteessa, puheenaiheissa ja usein leikkillisessä sävyssä. Kielen harjoittamisen näkökulmasta perustellut käytänteet parantavat kuin sivutuotteena yleistä viihtyvyyttä, jolloin luokassa vallitsee oppimista edistävä aktiivinen ja myönteinen ilmapiiri. Vaikka keskustelu saattaa vaikuttaa järjestymättömältä, varsinaisia työrauhaongelmia ei useinkaan ole, koska opettajan ja oppilaiden agendat eivät ole ristiriidassa keskenään.

Tutkimuksessa havaitut yksilölliset erot oppilaiden toiminnassa asettavat kuitenkin vaatimuksia vuorovaikutuksen säätelylle. Vaikka oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa osallistumiseensa voi oppimisteorioiden valossa pitää myönteisenä asiana, samalla korostuu opettajan merkitys sen varmistamisessa, että kaikki saavat yhtäläiset mahdollisuudet osallistua persoonallisuudesta ja kielitaidosta riippumatta. Tämän vuoksi on tilanteita, joissa opettajalla on syynsä pitää tiukastikin kiinni vuorottelusäännöistä. Tämä työ on näyttänyt, miten opettajat käyttävät vuorovaikutuksen säätelemiseen joustavia ja usein vaihtokäisiä keinoja esimerkiksi antamalla puheenvuoron oppilaalle, joka on rikkonut vuorottelusääntöjä tai suuntautunut pois yhteisestä keskustelusta. Toisaalta taas säännöistä joustaminen ja vapaamman, arkikeskustelunomaisemman vuorottelujärjestelmän salliminen tai jopa suosiminen vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja luokan ilmapiiriin. Esimerkiksi mahdollisuus toisen oppilaan vastauksen kommentointiin kannustaa oppilaita aktiivisempaan keskustelun seuraamiseen kuin jos jokainen oppilas vastaa vain itselleen osoitettuun kysymykseen. Yhdessä vastaaminen mahdollistaa myös vertaisavun ja toisiin oppilaisiin tukeutumisen, jolloin oppilaat voivat laajentaa osaamistaan toistensa avulla. Oppilaiden yhdessä tuottamat vastaukset muodostuvat kuitenkin usein hajanaisista, osin päällekkäinkin tuotetuista osista, ja tällöin opettajan uudelleenmuotoilulla on merkittävä tehtävä yhteisen

tiedon selkeän rakentumisen ja kielellisten mallien tuottamisen kannalta. Tutkimus osoitti myös, että erilaiset suvanto- ja siirtymäkohdat samoin kuin pitkittynyt polttopiste opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä synnyttävät helposti luokassa spontaania vuorovaikutusta. Tämän tiedostamalla opettaja voi pyrkiä tavoitteidensa mukaan joko vähentämään tällaisia hetkiä tai käyttämään niitä pedagogisten päämäärien toteuttamiseen.

S2-tunnin vuorovaikutuksessa näkyy se, että kaikki oppilaiden tuottama puhe on jossain määrin pedagogisesti perusteltua: harjoitellaan kielen rakenteiden ja sanaston käyttöä, spontaania ilmaisua ja erilaisten vuorovaikutusnormien (sekä sosiaalisten normien) hallintaa. Kyse ei kuitenkaan ole arkikeskustelusta, vaikka vuorovaikutuskäytänteet ovat joustavampia kuin prototyyppisessä luokahuonevuorovaikutuksessa, vaan keskustelun tavoitteellisuus ja opettajan johdatteleva ja säätelevä rooli näkyvät kuitenkin usein selvästi. Opettaja käyttää erilaisia strategioita oppilaiden puhuttamiseksi. Hän esimerkiksi esittää kysymyksiä, joiden vastauksissa oppilaiden on tarkoitus ilmaista ajatuksiaan spontaanisti. Strategia ei kuitenkaan aina tuota tuloksia, sillä oppilaat saattavat myös vältellä henkilökohtaisiin kysymyksiin vastaamista, vaikka muuten osallistuisivat innokkaasti. Tuloksekkampaa puhuttaminen näyttäisi olevan silloin, kun oppilaita pyydetään kertomaan neutraaleista aiheista, kuten heidän omaan kulttuuri- tai elämänpiiriinsä liittyvistä asioista, tai kun heitä pyydetään kertomaan uudelleen heille tuttuja tarinoita. Myöskään oppilaiden aktivointi vuorovaikutusrooleja vaihtamalla ei näytä aina onnistuvan. Vaikka oppilas asetetaan taululle tehtävänään johtaa puhetta ja arvioida muiden antamia vastauksia, osallistujat pitäytyvät helposti totutun dynamiikan mukaisissa oppilaan ja opettajan rooleissaan. Suuri osa oppilaiden osallistumisesta tehdään huumorin varjolla; myös opettajat hyödyntävät tätä luokahuonevuorovaikutuksen kaksitasoisuutta. Leikillisuus mahdollistaa monenlaisten asioiden ilmaisemisen kasvoja menettämättä. Lisäksi se vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta, mikä saa oppilaat asettumaan aitoon vuorovaikutukseen keskenään.

Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, tekeekö luokahuonekeskusteluun sosiaalistuminen automaattisesti oppilaista kompetentteja jäseniä suomenkieliseen yhteiskuntaan, jatko-opintoihin tai työelämään. S2-tuntien on taattava oppilaille monipuoliset mahdollisuudet käyttää kieltä myös muuten kuin niin sanotun sosiaalisen kielitaidon osalta, joka monilla oppilailla (ja ehkä erityisesti aktiivisimmin osallistuvilla) on jo melko hyvin hallussa koulun ulkopuolellakin saadun harjoituksen avulla. Olisi tärkeää, että riittävä osa S2-tuntien keskusteluista mahdollistaisi myös kognitiivisesti vaativien, abstraktien aiheiden käsittelyn – samaan tapaan kuin suomi äidinkielenä -ryhmien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa – ja siten myös niin sanotun akateemisen kielitaidon kehittämisen. Kuten osa tässä tutkimuksessa käsitellyistä katkelmista osoittaa, tämä ei ole ristiriidassa arkikeskustelunomaisen, osittain leikillisenkin keskustelun kanssa. S2-ryhmien heterogeenisuus asettaa tähän kuitenkin omat haasteensa: olisi huomioitava, että jokainen oppilas saisi harjoitusta juuri niissä taidoissa, jotka hänellä ovat kehittämisen tarpeessa. Aktiivisia, sujuvia puhujia tulisi rohkaista tarttumaan vaativiin topiikkeihin ja passiivisempia tai sosiaaliselta kielitaidoltaan heikompia oppilaita ilmaisemaan itseään ensin konkreettisia, jokapäiväisiä aiheita käsittelevässä keskustelussa.

Oppitunnilla käydyn yhteisen keskustelun rakenne heijastaa jossain määrin opettajan oppimisnäkemystä. Dyadimainen, opettajan ja yhden oppilaan kerrallaan käsittävä keskustelu vahvistaa ajatusta oppimisesta yksilöllisenä kognitiivisena tehtävänä. Jos sen sijaan halutaan, että oppilaat jakavat vastuun oppimisesta, vuorovaikutuksen rakenteiden on tuettava oppilaiden aktiivisuutta ja oppilaiden välistä yhteistyötä. Tällöin tärkeimmäksi nousee se, mitä oppilaat yhdessä toistensa ja opettajan kanssa pystyvät tuottamaan, eikä se, kuka suoriutuu opettajan asettamasta tehtävästä.

Lähteet

- ANWARD, JAN 2004: Lexeme recycled: How categories emerge from interaction. – *Logos and Language* 5:2 s. 31–46.
- AOKI, PAUL M. – SZYMANSKI, MARGARET H. – PLURKOWSKI, LUKE – THORNTON, JAMES D. – WOODRUFF, ALLISON – YI, WEILIE 2006: Where's the "party" in "multi-party?" Analyzing the structure of small-group sociable talk. – *Proceedings of the 20th anniversary conference on computer supported cooperative work* s. 393–402.
<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1180875.1180934&prelayout=tabs> 17.5.2011.
- APPEL, JOACHIM 2010: Participation and instructed language learning. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* s. 206–224. Basingstoke, HA: Palgrave Macmillan.
- ARMINEN, ILKKA 2005: *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Aldershot: Ashgate.
- AUER, PETER 1992: Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. – Peter Auer & Aldo di Luzio (toim.), *The contextualization of language* s. 1–37. Amsterdam: John Benjamins.
- AUVINEN, JONNA 2001: "Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita." *Tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- BACHMAN, LYLE F. – PALMER, ADRIAN 1996: *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BANNINK, ANNE 2002: Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. – Claire Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* s. 266–288. Advances in applied linguistics. London: Continuum.
- BAUMAN, RICHARD 2001[1975]: Verbal art as performance. – Alessandro Duranti (toim.), *Linguistic Anthropology: A Reader* s. 165–188. Oxford: Blackwell.
- BOXER, DIANA – CORTÉS-CONDE, FLORENCIA 1996: From bonding to biting: Conversational joking and identity display. – *Journal of Pragmatics* 27 s. 275–294.
- 2000: Identity and ideology: Culture and pragmatics in content-based ESL. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 203–220.
- BREEN, MICHAEL P. 2001: Overt participation and covert acquisition in the language classroom. – Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* s. 112–140. Harlow: Pearson Education.
- BRONER, MAGGIE A. – TARONE, ELAINE E. 2001: Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. – *The Modern Language Journal* 85:3 s. 363–379.
- BROUWER, CATHERINE E. 2003: Word searches in NNS–NS interaction: Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87:4 s. 534–545.
- BROUWER, CATHERINE E. – WAGNER, JOHANNES 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1:1 s. 29–47.
- BROWN, PENELOPE – LEVINSON, STEPHEN C. 1987: *Politeness: Some universals in language usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELA, ANTONIA 1999: Students' power in classroom discourse. – *Linguistics and Education* 10:2 s. 139–163.

- CEKAITE, ASTA 2006: *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping Studies in Arts and Science 350.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-7389> 17.5.2011.
- 2007: A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. – *The Modern Language Journal* 91: 1 s. 45–62.
- 2009: Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. – *Applied Linguistics* 30:1 s. 26–48.
- CEKAITE, ASTA – ARONSSON, KARIN 2004: Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. – *Discourse Studies* 6:3 s. 373–392.
- 2005: Language play: A collaborative resource in children's L2 learning. – *Applied Linguistics* 26:2 s. 169–191.
- CLARK, HERBERT H. – KRYCH, MEREDYTH A. 2004: Speaking while monitoring addressees for understanding. – *Journal of Memory and Language* 50 s. 62–81.
- CLAYMAN, STEVEN E. 2010: Address terms in the service of other actions: The case of news interview talk. – *Discourse & Communication* 4:2 s. 161–183.
- CLAYMAN, STEVEN E. – HERITAGE, JOHN 2002: *The news interview: Journalists and public figures on the air*. Studies in interactional sociolinguistics 16. Cambridge: Cambridge University Press.
- COATES, JENNIFER – SUTTON-SPENCE, RACHEL 2001: Turn-taking patterns in deaf conversation. – *Journal of Sociolinguistics* 5:4 s. 507–529.
- CONSOLO, DOUGLAS ALTAMIRO 2000: Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 91–108.
- COOK, GUY 1997: Language play, language learning. – *ELT Journal* 51:3 s. 224–231.
- 2000: *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- COUGHLAN, PETER – DUFF, PATRICIA A. 1994: Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. – James P. Lantolf & Gabriela Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research* s. 173–194. Norwood, NJ: Ablex Press.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 1996: The prosody of repetition: On quoting and mimicry. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation* s. 366–405. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, JIM 1984: *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DALTON-PUFFER, CHRISTIANE – NIKULA, TARJA 2006: Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. – *Applied Linguistics* 27:2 s. 241–467.
- DONATO, RICHARD 1994: Collective scaffolding in second language learning. – James P. Lantolf & Gabriela Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research* s. 33–56. Norwood, NJ: Ablex Press.
- DORR-BREMME, DONALD W. 1990: Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. – *Language in Society* 19 s. 379–402.
- DREW, PAUL 1987: Po-faced receipts of teases. – *Linguistics* 25 s. 219–253.
- 1991: Asymmetries of knowledge in conversational interactions. – Ivana Marková & Klaus Foppa (toim.), *Asymmetries in dialogues* s. 21–48. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

- 2002: Out of context: An intersection between domestic life and the workplace, as contexts for (business) talk. – *Language & Communication* 22 s. 477–494.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN (toim.) 1992a: *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992b: Analyzing talk at work: An introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), s. 3–65.
- DUFF, PATRICIA 2000: Repetition in foreign language classroom interaction. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 109–138.
- 2002: The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. – *Applied Linguistics* 23:3 s. 289–322.
- EDELSKY, CAROLE 1981: Who's got the floor? – *Language in Society* 10:3 s. 383–421.
- EDER, DONNA 1988: Building cohesion through collaborative narration. – *Social Psychology Quarterly* 51:3 s. 225–235.
- 1993: “Go get ya a french!”: Romantic and sexual teasing among adolescent girls. – Deborah Tannen (toim.), *Gender and conversational interaction* s. 17–31. Oxford Studies in Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- EGBERT, MARIA M. 1993: *Schisming: The transformation from a single conversation to multiple conversations*. Väitöskirja. University of California, Los Angeles, Applied Linguistics.
- 1997: Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. – *Research on Language and Social Interaction* 30:1 s. 1–51.
- EINARSSON, JAN – HULTMAN, TOR G. 1984: *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- ELLIS, ROD 1990: *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- EMANUELSSON, JONAS – SAHLSTRÖM, FRITJOF 2008: The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 52:2 s. 205–223.
- ETELÄMÄKI, MARJA 2006: *Toiminta ja tarkoite. Tutkimus suomen pronominiesta* tämä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1008. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2003 [2001]). Helsinki: WSOY.
- FIRTH, ALAN 1996: The discursive accomplishment of ‘normality’: On lingua franca English and conversation analysis. – *Journal of Pragmatics* 26 s. 237–259.
- 2009: Doing *not* being a foreign language learner: English as a *lingua franca* in the workplace and (some) implications for SLA. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL) 47:1 s. 127–156.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81:3 s. 285–300.
- 2007: Second / foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualised SLA. – *The Modern Language Journal* 91:5 s. 800–819.
- GARDNER, ROD – WAGNER, JOHANNES (toim.) 2004: *Second language conversations*. London: Continuum.

- GARDNER, HILARY – FORRESTER, MICHAEL (toim.) 2010: *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GARPELIN, ANDERS – LINDBLAD, SVERKER – SAHLSTRÖM, FRITJOF 1995: Vikings and hip-hoppers in the classroom: An explorative case study of cultural conflict in an educational setting. – *Young* 3:3 s. 38–53.
- GASS, SUSAN – VARONIS, EVANGELINE 1994: Input, interaction, and second language production. – *Studies in Second Language Acquisition* 16:3 s. 283–302.
- GLENN, PHILLIP J. 2003: *Laughter in interaction*. Studies in interactional sociolinguistics 18. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOFFMAN, ERVING 1986 [1974]: *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- 1981: *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOODWIN, CHARLES 1981: *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- 1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social Psychology Quarterly* 50:2 s. 115–130.
- 2003 (toim.): *Conversation and brain damage*. Oxford: Oxford University Press.
- GOODWIN, CHARLES – DURANTI, ALESSANDRO 1992: Rethinking context: An introduction. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* s. 1–42. Studies in the social and cultural foundations of language 11. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990: Interstitial argument. – Allen D. Grimshaw (toim.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations* s. 85–117. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2004: Participation. – Alessandro Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology* s. 222–244. Blackwell companions to anthropology 1. Malden, MA: Blackwell.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990: *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 1986: Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62:1/2 s. 51–75.
- 2001[2000]: Emotion within situated activity. – Alessandro Duranti (toim.), *Linguistic anthropology: A reader* s. 239–257. Oxford: Blackwell.
- GUMPERZ, JOHN J. 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTIERREZ, KRIS – RYMES, BETSY – LARSON, JOANNE 1995: Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of education. – *Harvard Educational Review* 65:3 s. 445–472.
- HAAKANA, MARKKU 1996: Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 141–172. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2001: Laughter as a patient's resource: Dealing with delicate aspects of medical interaction. – *Text* 21:1/2 s. 187–219.
- 2002: Laughter in medical interaction: From quantification to analysis, and back. – *Journal of Sociolinguistics* 6:2 s. 207–235.

- HAAKANA, MARKKU – LAAKSO, MINNA – LINDSTRÖM, JAN 2009: Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: Comparative dimensions* s. 15–47. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAKANA, MARKKU – VISAPÄÄ, LAURA 2005: Tuttu TV:stä – Fakta homman äänet keskustelun keinona. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 429–469. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAPASALO, ILONA – VÄLIMAA, RAILI – KANNAS, LASSE 2010: How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 54:2 s. 133–150.
- HAKAMÄKI, LEENA 2005: *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HAKULINEN, AULI 2001[1987]: Persoonaviittauksen välttäminen suomessa. – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Auli Hakulinen: Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 208–218. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), s. 32–55.
- 2010[1999]: Conversation types. – Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.), *Handbook of pragmatics online*. Amsterdam: John Benjamins. <http://www.benjamins.com/online/hop/> 17.5.2011.
- HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA – MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- HAKULINEN, AULI – LAITINEN, LEA 2008: Anaforinen nolla: kielioppia ja affekteja. – *Virittäjä* 112:2 s. 162–185.
- HALL, JOAN KELLY 1998: Differential teacher attention to student utterances: The construction of different opportunities for learning in the IRF. – *Linguistics and Education* 9:3 s. 287–311.
- 2004: Language learning as an interactional achievement. – *The Modern Language Journal* 88:4 s. 607–612.
- HALL, JOAN KELLY & VERPLAETSE, LORRIE STOOPS (toim.) 2000a: *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HALL, JOAN KELLY & VERPLAETSE, LORRIE STOOPS 2000b: The development of second and foreign language learning through classroom interaction. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 1–20.
- HALONEN, MIA 1999: Vuorottelujäsennys ryhmäterapiassa. – *Virittäjä* 103:3 s. 338–353.
- 2002: *Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2009: Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113:3 s. 329–355.
- HAMMERSLEY, M. 1974: The organisation of pupil participation. – *Sociological review* 22:3 s. 355–368.
- HAYASHI, MAKOTO – MORI, JUNKO – TAKAGI, TOMOYO 2002: Contingent achievement of co-tellership in a Japanese conversation: An analysis of talk, gaze, and gesture. – Cecilia Ford,

- Barbara Fox & Sandra Thompson (toim.), *The language of turn and sequence* s. 81–122. Oxford: Oxford University Press.
- HEATH, SHIRLEY BRICE 1983: *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HELASVUO, MARJA-LIISA – LAAKSO, MINNA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2004: Searching for words: Syntactic and sequential construction of word search in conversations of Finnish speakers with aphasia. – *Research on Language and Social Interaction* 37 s. 1–37.
- HELLER, MONICA – MARTIN-JONES, MARILYN 2001: *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Contemporary Studies in Linguistics and Education 1. Westport, CT: Ablex Publishing.
- HELLERMANN, JOHN 2003: The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. – *Language in Society* 32 s. 79–104.
- 2008: *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2009: Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 2 s. 113–132.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- 1984: A change of state token and aspects of its sequential placement. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* s. 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERITAGE, JOHN – ATKINSON, J. MAXWELL 1984: Introduction. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* s. 1–15. Cambridge: Cambridge University Press.
- HICKS, DEBORAH 1996: Introduction. – Deborah Hicks (toim.), *Discourse, learning, and schooling* s. 1–25. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHBY, IAN – WOOFFITT, ROBIN 2008: *Conversation Analysis*. Second edition. Cambridge: Polity Press.
- JEFFERSON, GAIL 1979: A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance / declination. – George Psathas (toim.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* s. 79–96. New York: Irvington.
- JONES, ROD – THORNBORROW, JOANNA 2004: Floors, talk and the organization of classroom activities. – *Language in Society* 33 s. 399–423.
- JORDAN, BRIGITTE – HENDERSON, AUSTIN 1995: Interaction analysis: Foundations and practice. – *The Journal of the Learning Sciences* 4:1 s. 39–103.
- JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), s. 181–209.
- JÄRVINEN, SARI 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. – Taija Nieminen (toim.), *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* s. 173–258. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. – Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskusteluanalyysin näkymiä* s. 103–121. Kieli 13. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- 2005: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2009: Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. – *Virittäjä* 113:3 s. 435–443.
- KANGASHARJU, HELENA 1998: *Alignment in disagreement: Building alliances in multiperson interaction*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Liisa Tainio (toim.), s. 119–138.
- KASPER, GABRIELE 1986: Repair in foreign language teaching. – Gabriele Kasper (toim.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* s. 23–42. Aarhus: Aarhus University Press.
- 2009: Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 47:1 s. 11–36.
- KELTNER, DACHER – CAPPS, LISA – KRING, ANN M. – YOUNG, RANDALL C. – HEEREY, ERIN A. 2001: Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. – *Psychological Bulletin* 127:2 s. 229–248.
- KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses? Tutkimus diskurssirooleista ja-funktioista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KO, SUNGBAE 2005: *Multiple-response sequences in adult Korean TESOL classrooms*. Väitöskirja. University of New South Wales, Linguistics.
<http://unswworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unswworks:862/SOURCE01> 17.5.2011.
- KOIVISTO, AINO 2011: *Sanomattakin selvää? Ja, mutta ja että puheenvuoron lopussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, suomen kieli. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7323-6> 16.12.2011.
- KOKKONEN, MARJA – TANNER, JOHANNA 2008: Johdanto: kielitiedosta kielitaitoon. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 9–19. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KOOLE, TOM 2003: The interactive construction of heterogeneity in the classroom. – *Linguistics and Education*, 14:1 s. 3–26.
- 2007: Parallel activities in the classroom. – *Language and Education* 21:6 s. 487–501.
- KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1111. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOSHIK, IRENE 2002: A conversation analytic study of yes / no questions which convey reversed polarity assertions. – *Journal of Pragmatics* 34 s. 1851–1877.
- KOTTHOF, HELGA 2007: Oral genres of humor: On the dialectic of genre knowledge and creative authoring. – *Pragmatics* 17:2 s. 263–296.
- KRAMSCH, CLAIRE – SULLIVAN, PATRICIA 1996: Appropriate pedagogy. – *ELT Journal* 50:3 s. 199–212.
- KRUPA-KWIATKOWSKI, MAGDALENA 1998: “You shouldn’t have brought me here!”: Interaction strategies in the silent period of an inner-directed second language learner. – *Research on Language and Social Interaction* 31:2 s. 133–175.
- KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- KUULA, ARJA 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- KUUSELA, J. – ETELÄLAHTI, A. – HAGMAN, Å. – HIEVANEN, R. – KARPPINEN, K. – NISSILÄ, L. – RÖNNBERG, U. – SINIHARJU, M. 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2008: Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjailemisen keinoina englanninkielisessä aineenopetuksessa. – Sirpa Leppänen, Tarja Nikula & Leila Kääntä (toim.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa* s. 73–106. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: A multisemiotic perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAAKSO, MINNA 2006: Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. – *Puhe ja kieli* 26:2 s. 123–136.
- LAHDES, ERKKI 1997: *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- LAITINEN, LEA 2005: *Hän*, the third speech act pronoun in Finnish. – Ritva Laury (toim.), *Minimal reference: The use of pronouns in Finnish and Estonian discourse* s. 75–106. Studia Fennica Linguistica. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LAPPALAINEN, HANNA 2006: *Mie vai mää, sinä vai te?* Virkailijoiden kielelliset valinnat itseen ja vastaanottajaan viitattaessa. – Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevara (toim.), s. 241–284.
- 2010a: *Hän vai se, he vai ne?* Pronominivariaatio ja normien ristiveto. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 279–324. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 160 ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1262. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2010b: *Se ja hän* puhutussa kielessä. – *Kielikello* 4 s. 4–7.
- LAPPALAINEN, HANNA – RAEVAARA, LIISA (toim.) 2009: *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE (toim.) 1980: *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.
- 2004: CA for SLA? It all depends. – *The Modern Language Journal* 88:4 s. 603–607.
- LARSON, JOANNE 1995: Talk matters: The role of pivot in the distribution of literacy knowledge among novice writers. – *Linguistics and Education* 7 s. 277–302.
- 1999: Analyzing participation frameworks in kindergarten writing activity: The role of overhearer in learning to write. – *Written Communication* 16:2 s. 225–257.
- LARSON, JOANNE – MAIER, MARYRITA 2000: Co-authoring classroom texts: Shifting participant roles in writing activity. – *Research in the Teaching of English* 34 s. 468–497.
- LATOMAA, SIRKKU – AALTO, EJA 2009: Suomi toisena kielenä -opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet. – *Virittäjä* 113: 3 s. 444–448.
- LAURANTO, YRJÖ 2004: Puheen jaksotus, intonaatio ja välikielen pragmatiikan jäljitely puhe. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 47–116. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAVE, J. – WENGER, E. 1991: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- LEE, YO-AN 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text & Talk* 30:4 s. 403–422.
- LEHTIMAJA, INKERI 2006: Oppilaiden välinen kiusoittelu luokahuoneessa. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 55–73. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- 2007: Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), s. 139–155.
- 2008: Toisen oppilaan vuoron kierrätys S2-luokahuoneessa. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 21–38. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- 2011: Teacher-oriented address terms in reproach sequences. – *Linguistics and Education* 22:4 s. 348–363.
- LEHTIMAJA, INKERI – MERKE, SAIJA 2005: Alternance de champs discursifs en classe. – *Conference proceedings, 2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS): Interacting bodies – Corps en interaction*. http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/article.php?id_article=244 11.4.2011.
- LEHTINEN, ESA 2002: *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Acta Universitatis Tampereensis 891. Tampere: Tampere University Press.
- LEHTONEN, HEINI 2006: Morfologinen variaatio maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheessa. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 255–274. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 103–124. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2009a: Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* s. 161–190. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2009b: Kielen ja kulttuurin rajat ja rajattomuus – teoriaa, metodeita ja innovatiivista analyysia. – *Virittäjä* 113:3 s. 471–476.
- LEMKE, JAY L. 1990: *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- LERNER, GENE H. 1992: Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. – *Qualitative Sociology* 15:3 s. 247–271.
- 1993: Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. – *Text* 13:2 s. 213–245.
- 1995: Turn design and the participation in instructional activities. – *Discourse Processes* 19 s. 111–131.
- 1996: On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: ‘Second person’ reference in multi-party conversation. – *Pragmatics* 6:3 s. 281–294.
- 2002: Turn-sharing: The choral co-production of talk-in-interaction. – Cecilia Ford, Barbara Fox & Sandra Thompson (toim.), *The language of turn and sequence* s. 225–256. Oxford: Oxford University Press.
- 2003: Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. – *Language in Society* 32 s. 177–201.

- LERNER, GENE H. (toim.) 2004: *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins.
- LERNER, GENE – KITZINGER, CELIA 2007: Introduction: Person-reference in conversation analytic research. – *Discourse Studies* 9:4 s. 427–432.
- LEVINSON, STEPHEN C. 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1992: Activity types and language. – Paul Drew & John Heritage (toim.), s. 66–100.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LILJESTRAND, JOHAN 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Örebro Universitet.
- LINDBLAD, SVERKER – SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. – *Pedagogisk forskning i Sverige* 4:1 s. 73–92.
- LINDHOLM, CAMILLA 2010: *När orden fattas oss: Om demens, språk och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- LINELL, PER – LUCKMANN, THOMAS 1991: Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries. – Ivana Marková & Klaus Foppa (toim.), *Asymmetries in dialogue* s. 1–20. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO 1997: Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. – *Kasvatus* 28:2 s. 112–127.
- LONDÉN, ANNE-MARIE 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), s. 56–74.
- LONG, MICHAEL H. 1983: Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. – *Applied Linguistics* 4:2 s. 126–141.
- MACBETH, DOUGLAS H. 1990: Classroom order as practical action: The making and un-making of a quiet reproach. – *British Journal of Sociology of Education* 11:2 s. 189–214.
- 1991: Teacher authority as practical action. – *Linguistics and Education* 3:4 s. 281–313.
- 2000: Classrooms as installations: Direct instruction in the early grades. – Stephen Hester & David Francis (toim.), *Local educational order: Ethnomethodological studies of knowledge in action* s. 21–71. Pragmatics & Beyond, New Series, vol. 73. Amsterdam: John Benjamins.
- 2004: The relevance of repair for classroom correction. – *Language in Society* 33:5 s. 703–736.
- MANDELBAUM, JENNIFER 1987: Couples sharing stories. – *Communication Quarterly* 35:2 s. 144–170.
- MARGUTTI, PIERA 2006: “Are you human beings?” Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. – *Linguistics and Education* 17 s. 313–346.
- 2007: Two uses of third-person references in family gatherings displaying family ties: Teasing and clarifications. – *Discourse Studies* 9:5 s. 623–651.
- MARKEE, NUMA 2000: *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 2004: Zones of interactional transition in ESL classes. – *The Modern Language Journal* 88:4 s. 583–596.
- 2005: The organization of off-task talk in second language classrooms. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis* s. 197–213. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

- 2008: Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29:3 s. 404–427.
- MARKEE, NUMA – KASPER, GABRIELE 2004: Classroom talks: An introduction. – *The Modern Language Journal* 88: 4 s. 491–500.
- MARKEE, NUMA – SEO, MI-SUK 2009: Learning talk analysis. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL) 47:1 s. 37–63.
- MARTIKAINEN, MARJA 1982: *Oppilaiden pedagogiset roolit oppituntien verbaalisessa vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu 95. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- MARTIN, CATHRIN 2004: *From other to self: Learning as interactional change*. Uppsala studies in education 107. Uppsala: Uppsala University.
- MARTIN, MAISA 2007: A square peg into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1:2 s. 63–85.
- MCCORMICK, DAWN E. & DONATO, RICHARD 2000: Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 183–202.
- MCHOUL, ALEXANDER 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. – *Language in Society* 7 s. 183–213.
- 1990: The organization of repair in classroom talk. – *Language in Society* 19 s. 349–377.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1985: The structure of classroom interaction. – Teun A. Van Dijk (toim.), *Handbook of discourse analysis. Volume 3, Discourse and dialogue* s. 120–131. London: Academic Press.
- MELANDER, HELEN – SAHLSTRÖM, FRITJOF 2010: Samtalsanalys, undervisning och lärande. – Helen Melander & Fritjof Sahlström (toim.), *Lärande i interaction* s. 13–25. Stockholm: Liber.
- METS, BORIS – VAN DEN HAUWE, JO 2003: Masked heterogeneity in a multilingual classroom. – *Linguistics and Education* 14:1 s. 51–68.
- MONDADA, LORENZA – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88: 4 s. 501–518.
- MORI, JUNKO 2002: Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. – *Applied Linguistics* 23:3 s. 323–347.
- MORTENSEN, KRISTIAN 2008a: *Instructions and participation in the second language classroom*. Väitöskirja. University of Southern Denmark, Institute of Language and Communication.
- 2008b: Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. – *Journal of Applied Linguistics* 5:1 s. 55–79.
- 2009: Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom. – *Discourse Processes* 46 s. 491–515.
- MULKAY, MICHAEL J. 1988: *On humour: Its nature and its place in modern society*. Oxford: Blackwell.
- NASSAJI, HOSSEIN – WELLS, GORDON 2000: What's the use of triadic dialogue?: An investigation of teacher–student interaction. – *Applied Linguistics* 21:3 s. 376–406.
- NIEMELÄ, NINA 2008: *Interaktion i helklass under ett tema i språkbildning*. Acta Wasaensia nr 194, Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- NIKULA, TARJA 2005: English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. – *Linguistics and Education* 16:1 s. 27–58.
- 2007: The IRF pattern and space for interaction: Comparing CLIL and EFL classrooms. – Christiane Dalton-Puffer & Ute Smit (toim.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* s. 179–204. Frankfurt: Peter Lang.
- 2008: Oppilaiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. – Sirpa Leppänen, Tarja Nikula & Leila Kääntä (toim.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa* s. 42–72. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NISSILÄ, LEENA 2011: *Kulttuurien ja kielten moninaisuus koulussa: nykytilanne ja tulevaisuudennäkymiä*. Esitelmä opettajankoulutuksen neuvottelukunnan seminaarissa Muuttuvat ympäristöt – Opettajankoulutus muutoksessa mukana, 23.3.2011. <http://www.helsinki.fi/opettajaksi/Seminaari%2023.3.2011/> 4.5.2011.
- NORRICK, NEAL R. – BUBEL, CLAUDIA 2009: Direct address as a resource for humor. – Neal R. Norrick & Delia Chiaro (toim.), *Humor in interaction* s. 29–47. Pragmatics & Beyond, New Series, vol. 182. Amsterdam: John Benjamins.
- NUOLIJÄRVI, PIIRKKO – TIITTULA, LIISA 2000: *Televisiokeskustelun näyttämöllä: televisioinstitutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 768. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2001: “Rakas Tarja” ja “hyvä ystävä”. Puhuttelu minän ja sosiaalisten suhteiden esittämisen keinoina televisiokeskustelussa. – *Virittäjä* 105:4 s. 580–601.
- O’CONNOR, MARY CATHERINE – MICHAELS, SARAH 1996: Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. – Deborah Hicks (toim.), *Discourse, learning, and schooling* s. 63–103. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHS, ELINOR 1988: *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Studies in the social and cultural foundations of language 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- OHTA, AMY SNYDER 2001: *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- OHTA, AMY SNYDER – NAKAONE, TOMOKO 2004: When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 42 s. 217–237.
- OPH 2008 = *Suomen sanoin, monin tavoin – Suomi toisena kielenä perusopetuksessa 2008*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2007/suomi_toisena_kielena_perusopetuksessa_2008 4.2.2011.
- PALLOTTI, GABRIELE 2001: External appropriation as a strategy for participation in intercultural multiparty conversations. – Aldo Di Luzio, Susanne Günthner & Franca Orletti (toim.), *Culture in communication: Analyses of intercultural situations* s. 295–334. Amsterdam: John Benjamins.
- PAOLETTI, ISABELLA – FELE, GIALO 2004: Order and disorder in the classroom. – *Pragmatics* 14:1 s. 69–85.
- PARKER, RICHARD 1984: Conversational grouping and fragmentation: A preliminary investigation. – *Semiotica* 50:1/2 s. 43–68.
- PATRIKAINEN, SANNA – TOOM, AULI 2004: Stimulated recall – opettajan interaktiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. – Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* s. 239–260. Jyväskylä: PS-kustannus.

- PAUNONEN, HEIKKI 2010: Kun Suomi siirtyi sinutteluun. Suomalaisten puhuttelutapojen murroksesta 1970-luvulla. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkkumäki (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 325–368. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 160 ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1262. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* s. 105–126. Basingstoke, HA: Palgrave Macmillan.
- PEPIN, NICOLAS 2009: Proper names in second language classroom interaction: An initial investigation into the use of first names in instruction sequences. – *Proceedings of the 23rd International Congress of Onomastic Sciences*. <http://hdl.handle.net/10315/4020> 17.5.2011.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1995: *AIDS counselling: Institutional interaction and clinical practice*. Studies in interactional sociolinguistics 11. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), s. 177–203.
- PERÄKYLÄ, ANSSI – VEHVILÄINEN, SANNA 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. – *Discourse & Society* 14:6 s. 727–750.
- PHILIPS, SUSAN U. 1972: Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. – Courtney B. Cazden, Vera P. John & Dell Hymes (toim.), *Functions of language in the classroom* s. 370–394. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2011: Irony and the moral order of secondary school classrooms. – *Linguistics and Education* 22:4 s. 364–382.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – TAINIO, LIISA 2007: Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning* s. 157–179. AFinLA:n julkaisuja 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.
- PISA 2009 = Sulkunen, Sari – Välijärvi, Jouni – Arffman, Inga – Harju-Luukkainen, Heidi – Kupari, Pekka – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija – Reinikainen, Pasi: *Pisa 2009. Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa> 12.4.2011.
- POMERANTZ, ANITA 1980: Telling my side: “Limited access” as a “fishing” device. – *Sociological Inquiry* 50:3/4 s. 186–198.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- PRINGLE, MIKE – STEWART-EVANS, CAROL 1990: Does awareness of being video recorded affect doctors’ consultation behaviour? – *British Journal of General Practice* 40 s. 455–458.
- PUTKONEN, SANNA 2001: Kahden maailman välissä. Kiusoittelu ja siihen vastaaminen kolmen tytön kasvokkai keskustelussa. – Mari Heinonen, Petra Korhonen, Mirka Mäntylä, Sanna Putkonen & Liisa Tainio (toim.), *Keskustelun kuosit* s. 197–217. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- RAEVAARA, LIISA 1993: *Kysyminen toimintana. Kysymys–vastaus–vieruspareista arkikeskustelussa*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), s. 75–92.

- RAEVAARA, LIISA – RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), s. 11–38.
- RAEVAARA, LIISA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2006: Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre. Keskustelunalyysin näkökulma. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 122–150. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAMPTON, BEN 2006: *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Studies in interactional sociolinguistics 22. Cambridge: Cambridge University Press.
- RENDLE-SHORT, JOHANNA 2007: "Catherine, you're wasting your time": Address terms within the Australian political interview. – *Journal of Pragmatics* 39 s. 1503–1525.
- RISTEVIRTA, JONNA 2007: Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 241–260.
- ROUTARINNE, SARA 2008: Oppimistilanteen sosiaalista arkkitehtuuria. – *Kasvatus* 39:5 s. 423–438.
- 2009: Uptake makes a difference: Comparing evaluation uptake in two learning environments. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: Comparative dimensions* s. 254–278. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RUUSKANEN, LAURA 2005: *Toisto vastausten arvioinnissa S2-oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 90–116.
- 2008: Toisto S2-opettajan puheessa. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 39–68. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU – RAEVAARA, LIISA (toim.) 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunalyttisia tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SACKS, HARVEY 1987: On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. – Graham Button & John R. E. Lee (toim.), *Talk and social organisation* s. 54–69. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1992: *Lectures on conversation*. Vol. 1 & 2. Toimittanut Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50:4 s. 696–735.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala studies in education 85. Uppsala: Uppsala University.
- 2002: The interactional organization of hand raising in classroom interaction. – *Journal of Classroom Interaction* 37:2 s. 47–57.
- 2008: Ssh! Om hyssjanden i klassrum. – *Kasvatus* 39:5 s. 456–467.
- 2009: Conversation analysis as a way of studying learning – An introduction to a special issue of SJER. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53:2 s. 103–111.
- 2011: Learning as social action. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* s. 45–64. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.

- SAVIÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, suomen kieli. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0> 16.12.2011.
- SAVOLAINEN, ANNIKKI – TASKINEN, HELENA – VIITANEN, ELINA 2001: Kouluuyhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. – *Kasvatus* 32:2 s. 154–172.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1991: Conversation analysis and socially shared cognition. – Lauren B. Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition* s. 150–171. Washington, DC: American Psychological Association.
- 1993: Reflections on quantification in the study of conversation. – *Research on Language and Social Interaction* 26:1 s. 99–128.
- 1995: Parties and talking together: Two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. – Paul Ten Have & Georges Psathas (toim.), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities* s. 31–42. Studies in ethnomethodology and conversation analysis 3. Washington, DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis.
- 1996a: Turn organization: One intersection of grammar and interaction. – Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 52–133. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1996b: Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematic. – Barbara Fox (toim.), *Studies in anaphora* s. 437–487. Amsterdam: John Benjamins.
- 1996c: Confirming allusions: Toward an empirical account of action. – *American Journal of Sociology* 102:1 s. 161–216.
- 2000: Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. – *Language in Society* 29 s. 1–63.
- 2007a: *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2007b: Conveying who you are: The presentation of self, strictly speaking. – Nick J. Enfield & Tanya Stivers (toim.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural, and social perspectives* s. 123–148. Language, culture, and cognition 7. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 s. 361–382.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – KOSHIK, IRENE – JACOBY, SALLY – OLSHER, DAVID 2002: Conversation analysis and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22 s. 3–31.
- SEEDHOUSE, PAUL 1998: CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner. – *Journal of Pragmatics* 30:1 s. 85–102.
- 2004: *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- SEEDHOUSE, PAUL – WALSH, STEVE 2010: Learning language through classroom interaction. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* s. 127–146. Basingstoke, HA: Palgrave Macmillan.
- SELLMAN, JAANA 2008: *Vuorovaikutus ääniterapiassa. Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, puhetiheet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4879-1> 12.5.2011.

- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1989: *Läsnäolija viittaaminen keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- 1997a: Osallistumiskehikko. – Liisa Tainio (toim.), s. 156–176.
- 1997b: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 18–31.
- 1998: *Läsnäolon pronominit*. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2000: Sinä ja suomalaiset: yksikön toisen persoonan yleistävästä käytöstä. – *Kielikello* 3 s. 16–18.
- 2003: Demonstrative pronouns in addressing and referring in Finnish. – Irma Taavitsainen & Andreas H. Jucker (toim.), *Diachronic perspectives on address term systems* s. 375–399. *Pragmatics & Beyond*, New Series vol. 107. Amsterdam: John Benjamins.
- SIDNELL, JACK 2007: Comparative studies in conversation analysis. – *Annual Review of Anthropology* 36 s. 229–244.
- SIITONEN, KIRSTI 2008: Sävypronomini hän. – *Sananjalka* 50 s. 87–109.
- SINCLAIR, JOHN – COULTHARD, MALCOLM 1975: *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1996: On repeats and responses in Finnish conversations. – Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 277–327. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997: Korjausjäsenys. – Liisa Tainio (toim.), s. 111–137.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – PERÄKYLÄ, ANSSI – ESKOLA, KARI (toim.) 2001: *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – RAEVAARA, LIISA (toim.) 2006: *Arjen asiointia: keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Tietolipas 210. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- STRAEHLE, CAROLYN A. 1993: “Samuel ?” “Yes, dear ?” Teasing and conversational rapport. – Deborah Tannen (toim.), *Framing in discourse* s. 210–230. New York: Oxford University Press.
- STRANDELL, HARRIET 2005: Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. – *Stakes, Työpapereita* 4/2005 s. 31–38. www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp4-2005.pdf. 4.2.2011.
- STRONG, ELIZABETH A. 2008a: The role of gaze in marked conversational schisming and overlap. – *Purdue Linguistics Association Working Papers* 1:1 s. 24–42.
- 2008b: *The discontinuation of pre-existing conversations in schisming*. Paper presented at the annual meeting of the NCA 94th Annual Convention. http://www.allacademic.com/meta/p259646_index.html 17.5.2011.
- SULLIVAN, PATRICIA N. 2000: Spoken artistry: Performance in a foreign language classroom. – Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (toim.), s. 73–90.
- SUNDERLAND, JANE 2001: Student initiation, teacher response, student follow-up: Towards an appreciation of student-initiated IRFs in the language classroom. – *Working papers* 55, *Centre for Research in Language Education (CRILE)*, University of Lancaster. <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm> 17.5.2011.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- SUOMI, KARI – TOIVANEN, JUHANI – YLITALO, RIIKKA 2006: *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- SVENNEVIG, JAN 2003: Echo answers in native / non-native interaction. – *Pragmatics* 13:2 s. 285–309.
- 2004: Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. – *Discourse Studies* 6:4 s. 489–516.
- 2008: Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. – *Journal of Pragmatics* 40 s. 333–348.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2008: Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. – *Kasvatus* 5 s. 439–455.
- SWAIN, MERRILL – LAPKIN, SHARON 1998: Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. – *The Modern Language Journal* 82:3 s. 320–337.
- SZCZEPEK REED, BEATRICE 2006: *Prosodic orientation in English conversation*. Basingstoke, HA: Palgrave Macmillan.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997a: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 1997b: Preferenssijäsennys. – Liisa Tainio (toim.), s. 93–110.
- 2000: Pariskuntapuhe ja kokemusten rajat. – *Virittäjä* 104:1 s. 23–45.
- 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action* s. 179–192. AFinLA:n julkaisuja 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.
- TAINIO, LIISA (toim.) 2007a: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA 2007b: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), s. 15–58.
- 2007c: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. – Liisa Tainio (toim.), s. 291–311.
- 2007d: Keskustelunanalyttikko luokkahuoneessa. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 28–50. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2008: Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 146–164. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- (tulossa): Prosodic imitation as a means of receiving and displaying a critical stance in classroom interaction. – *Text & Talk*.
- TAINIO, LIISA – HARJUNEN, ELINA 2005: Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. – *Kasvatus* 3 s. 172–186.
- TANI, SIRPA 2010: Hengailun maantiede ja nuorisotutkimuksen eettiset ongelmat. – *Kasvatus & aika* 4:3 s. 51–71.
- TEKONIEMI, OUTI 1998: *Puhuttelu ja huomionkohdistimet lapsen ja isän välisessä keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, suomen kieli.

- TEN HAVE, PAUL 1999: *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- THOLANDER, MICHAEL 2002a: Cross-gender teasing as a socializing practice. – *Discourse Processes* 34:3 s. 311–338.
- 2002b: *Doing morality in school: Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Arts and Science 256. Linköping: Linköping University.
- THOLANDER, MICHAEL – ARONSSON, KARIN 2003: Doing subteaching in school group work: Positionings, resistance and participation frameworks. – *Language and Education* 17:3 s. 208–234.
- THORNBORROW, JOANNA 2002: *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. London: Longman.
- TYKKYLÄINEN, TUULA 2005: *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50. Helsinki: Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.
- VAN DAM, JET 2002: Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. – Claire Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* s. 237–265. Advances in applied linguistics. London: Continuum.
- VAN LIER, LEO 1988: *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. Applied linguistics and language study. London: Longman.
- VARONIS, EVANGELINE – GASS, SUSAN 1985: Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning. – *Applied Linguistics* 6:1 s. 71–90.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2001: *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- VEHVILÄINEN, SANNA – TAINIO, LIISA – PENTTINEN, LEENA 2008: Vuorovaikutustutkimus ja oppiminen. – *Kasvatus* 5 s. 417–421.
- VENÄLÄINEN, SALLA 2010: *Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education*. Home economics and craft studies research reports 25. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6469-2> 17.5.2011.
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.), s. 156–177.
- VILPPULA, MATTI 1989: Havaintoja hän- ja he-pronominien käytöstä suomen murteissa. – *Virittäjä* 93 s. 389–400.
- VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 11.4.2011.
- VYGOTSKI, LEV S. 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Toimittaneet M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ja E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1982: *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.
- WAGNER, JOHANNES 1996: Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. – *Journal of Pragmatics* 26:2 s. 215–235.
- 1998: On doing being a guinea-pig – A response to Seedhouse. – *Journal of Pragmatics* 30 s. 103–113.

- WELLS, GORDON 1993: Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. – *Linguistics and Education* 5 :1 s. 1–37.
- WOOD, DAVID – BRUNER, JEROME S. – ROSS, GAIL 1976: The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 s. 89–100.
- WOOTTON, ANTHONY 1981: Children's use of address terms. – Peter French & Margaret MacLure (toim.), *Adult–child conversation* s. 142–158. London: Croom Helm.
- 1997: *Interaction and the development of mind*. Studies in international sociolinguistics 14. Cambridge: Cambridge University Press.
- YLI-VAKKURI, VALMA 1989: Suomalaisen puhuttelun piirteitä. – Anneli Kauppinen & Kyllikki Keravuori (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä* s. 43–74. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- YOUNG, RICHARD F. 2000: *Interactional competence: Challenges for validity*. Paper presented at joint symposium on « Interdisciplinary Interfaces with Language Testing ». Annual meeting of the American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium. http://www.wisc.edu/english/rfyoung/IC_C4V.Paper.PDF 17.5.2011.
- 2007: Language learning and teaching as discursive practice. – Zhu Hua, Paul Seedhouse, Li Wei & Vivian Cook (toim.), *Language learning and teaching as social interaction* s. 251–271. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- YOUNG, RICHARD F. – MILLER, ELIZABETH R. 2004: Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. – *The Modern Language Journal* 88:4 s. 519–535.
- YOUNG, ROBERT 1992: *Critical theory and classroom talk*. The language and education library 2. Clevedon: Multilingual Matters.
- YONGE, CHARLOTTE – STABLES, ANDREW 1998: “I am it the clown”: Problematising the distinction between “off task” and “on task” classroom talk. – *Language and Education* 12 s. 55–70.
- ZIMMERMAN, DON H. 1998: Identity, context and interaction. – Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.), *Identities in talk* s. 87–106. London: Sage.

Liite 1 Litterointimerkit

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑	seuraava tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava tavu lausuttu ympäristöä matalammalta
<u>sana</u>	äänteen tai tavun painotus sanan sisällä

Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku (päällekkäin tai rinnakkain litteroitu puhe)
]	päällekkäispuhunnan loppu (päällekkäin tai rinnakkain litteroitu puhe)
	rinnakkaisiin keskusteluihin kuuluvat vuorot
(.)	mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)
(1 . 5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
=	toisiinsa tauotta liittyvät puhunnokset

Puhenopeus, äänen voimakkuus ja äänen laatu

>sana<	ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<sana>	ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
sana::	äänteen venytys
SANA	ympäristöä kovaäänisempi puhe
°sana°	ympäristöä vaimeampi puhe
#sana#	nariseva ääni
@	äänen laadun tai sävyn muutos

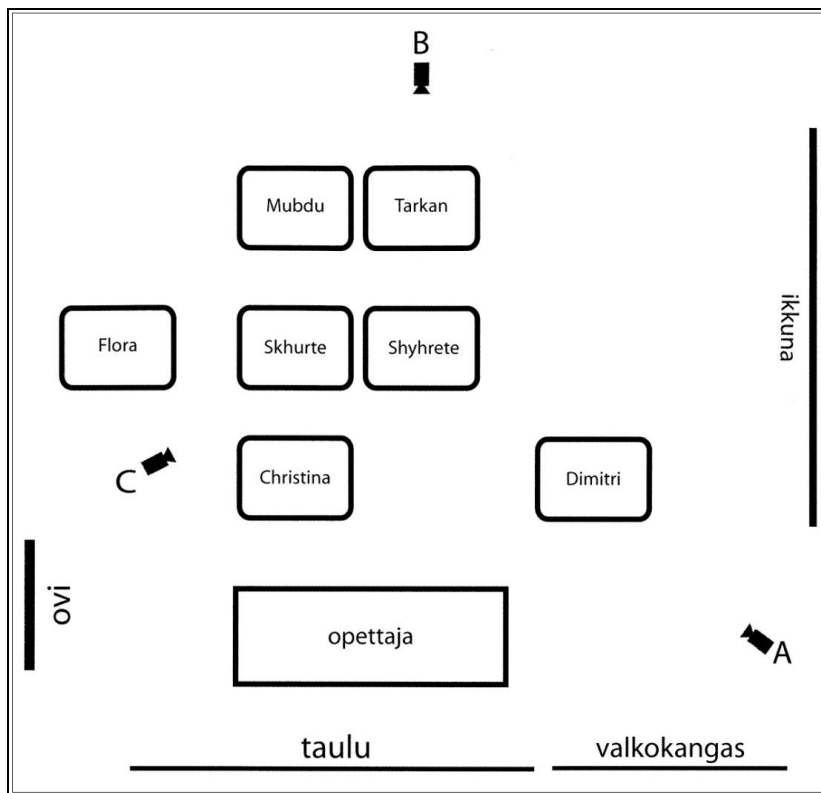
Nauru ja ei-kielellinen toiminta

s(h)ana	sana lausuttu nauraen
ha he	naurua
£sana£	hymyillen lausuttu jakso
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
SANA	ei-kielellinen toiminta
{	ei-kielellisen toiminnan alku (merkitty samanaikaisen puheen alapuolelle)

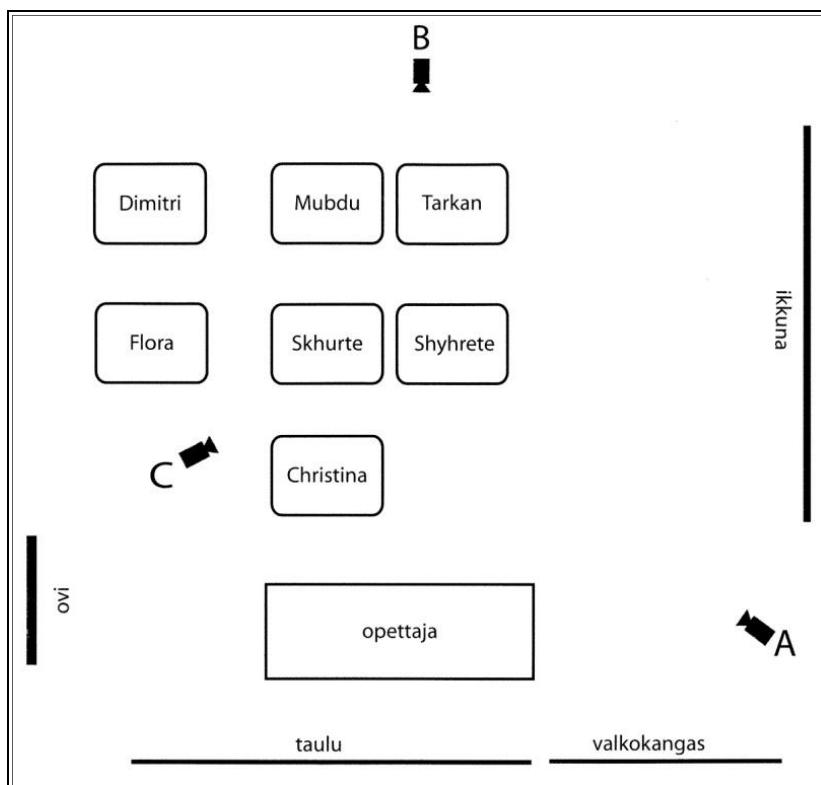
Muut merkit

sa-	sana jää kesken
(sana)	epävarmasti kuultu jakso
(--)	epäselvä jakso
((sana))	litteroijan kommentteja

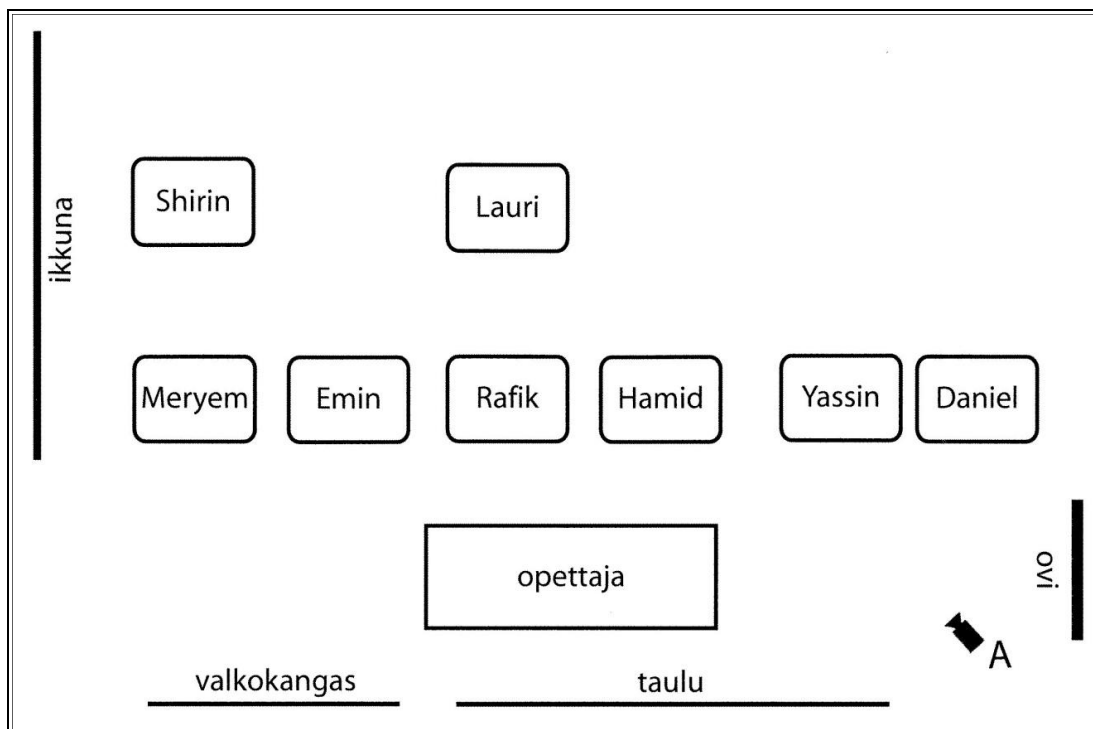
Liite 2 Istumajärjestykset



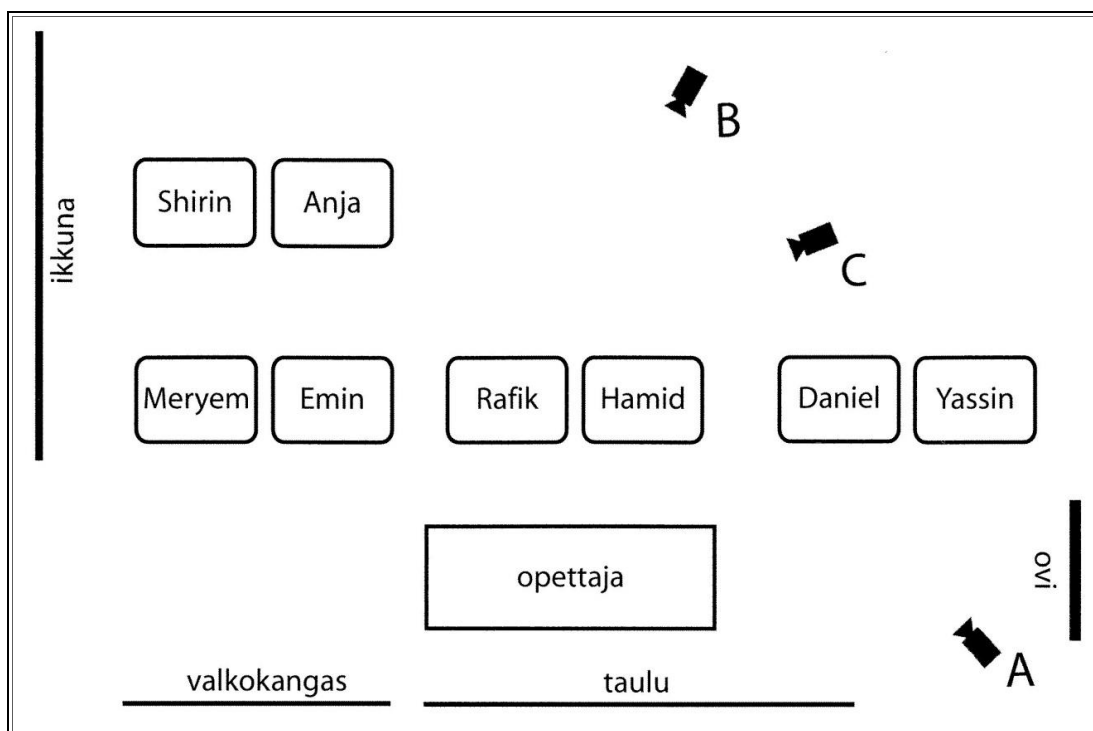
1 Substantiivit



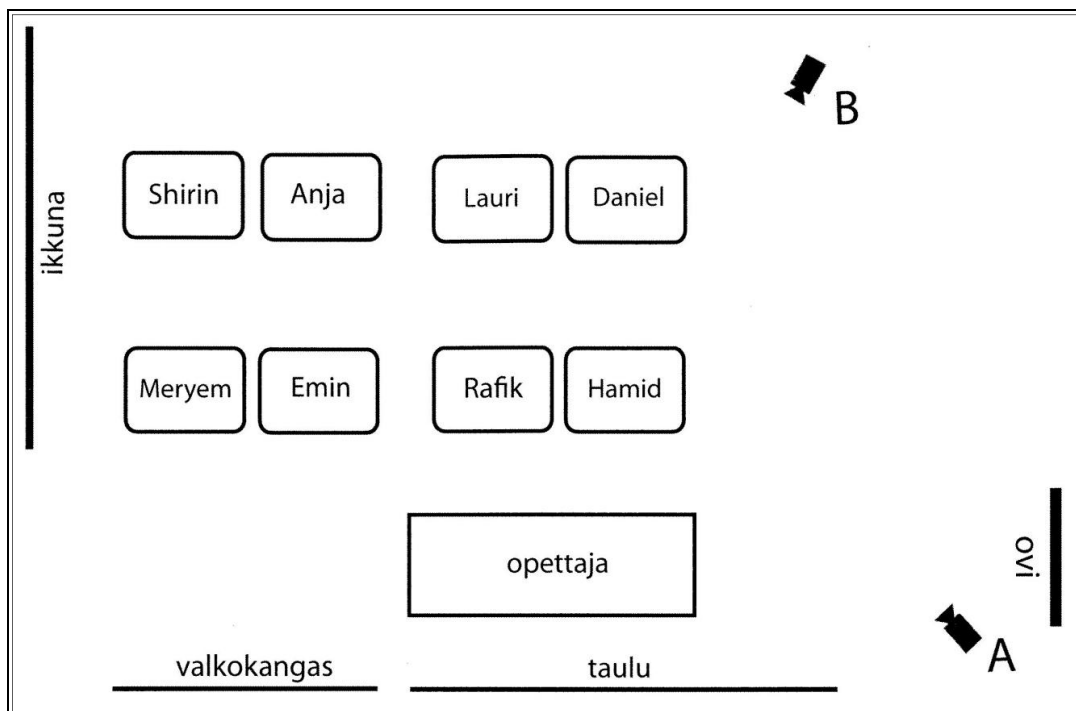
2 Avioliitto



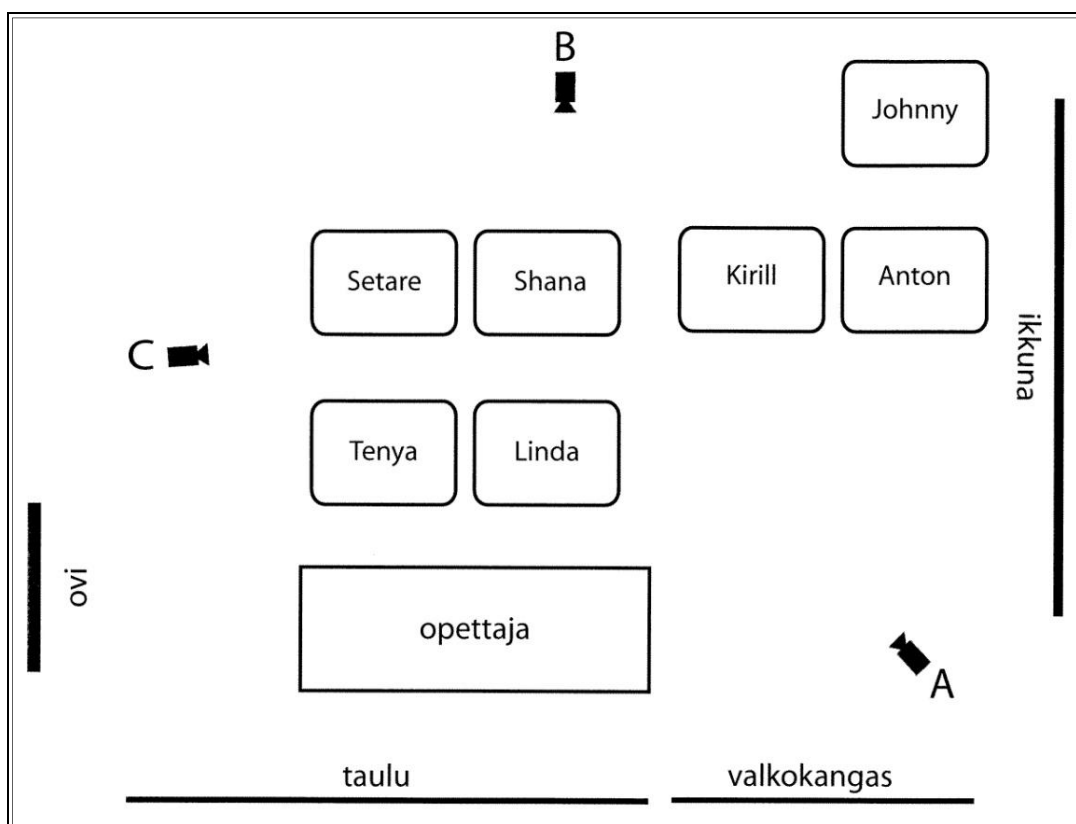
3 Satu



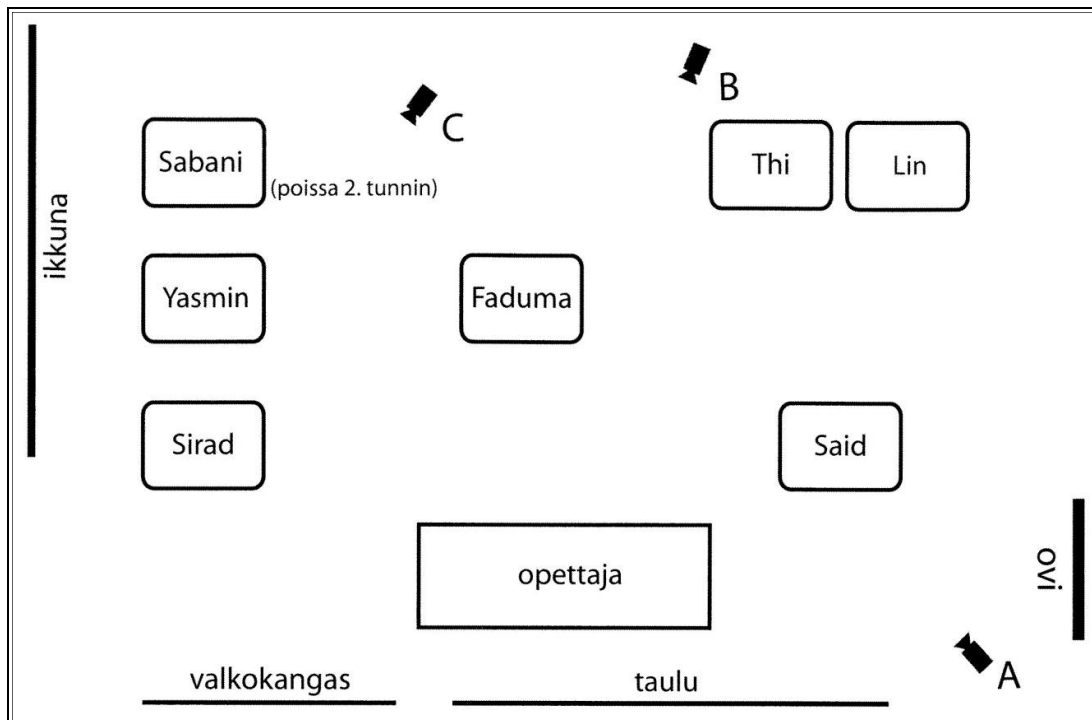
4 Koripalloilija



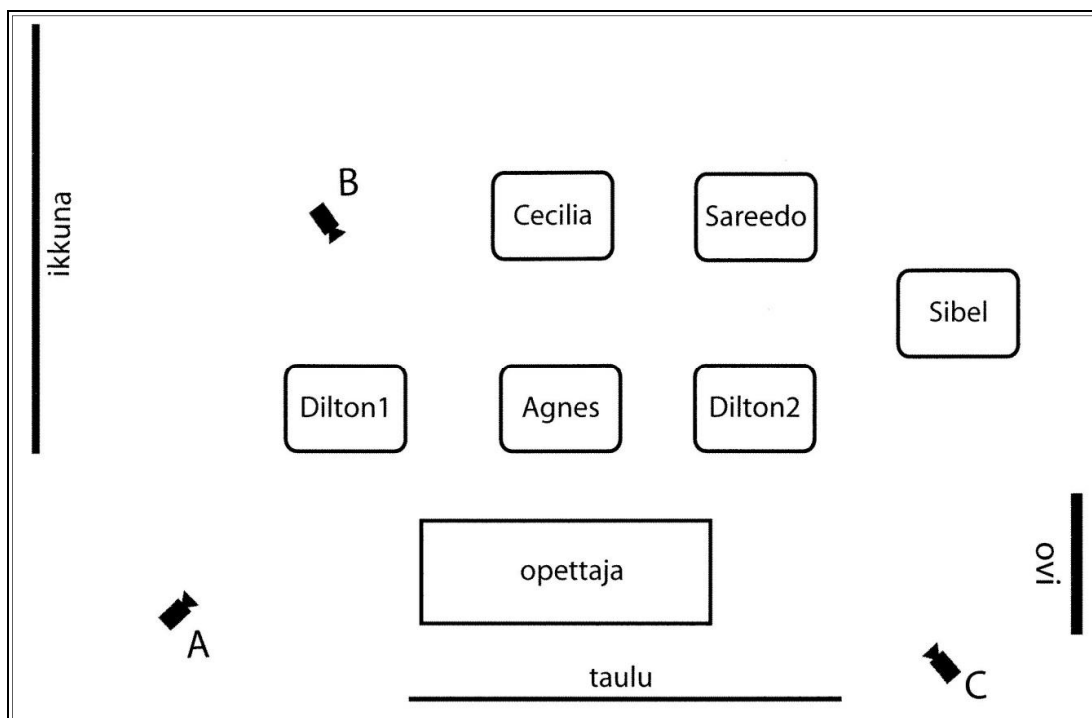
5 Uskonnot



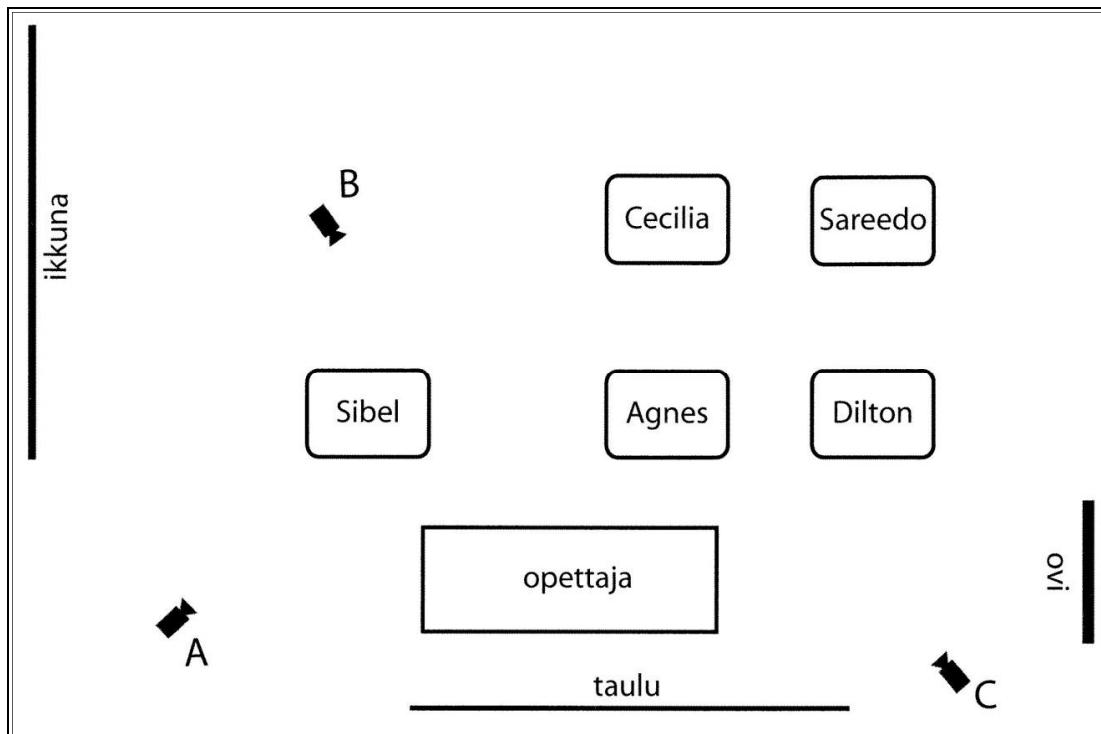
6 Piratismi



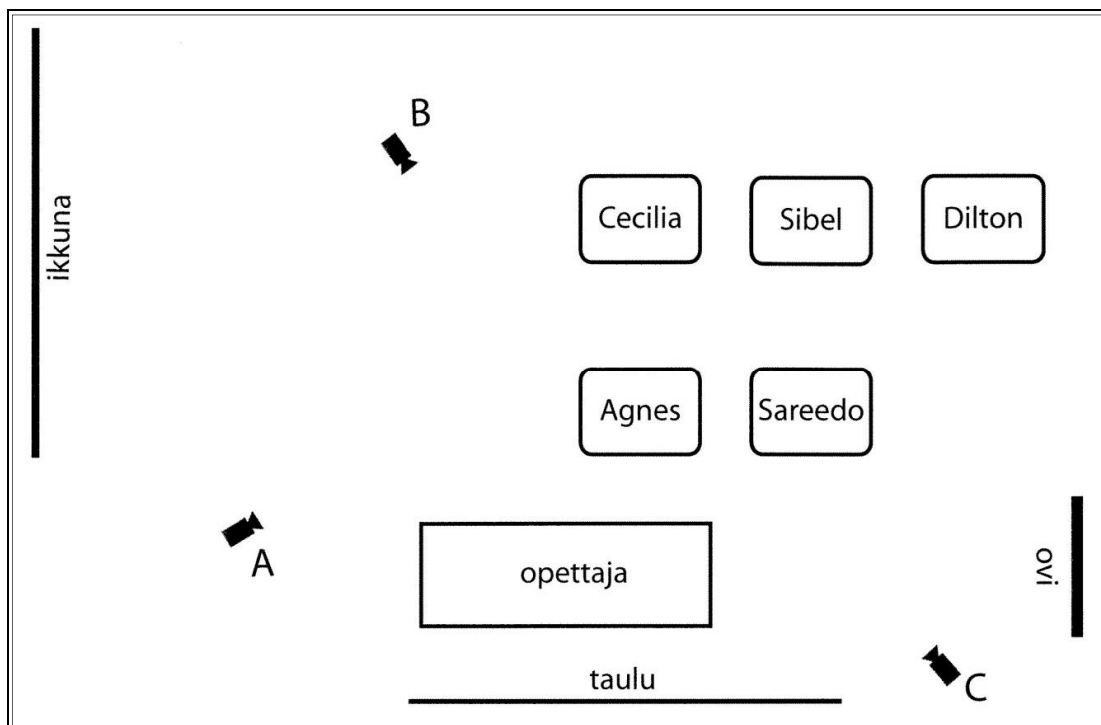
7 Kadonnut tyttö



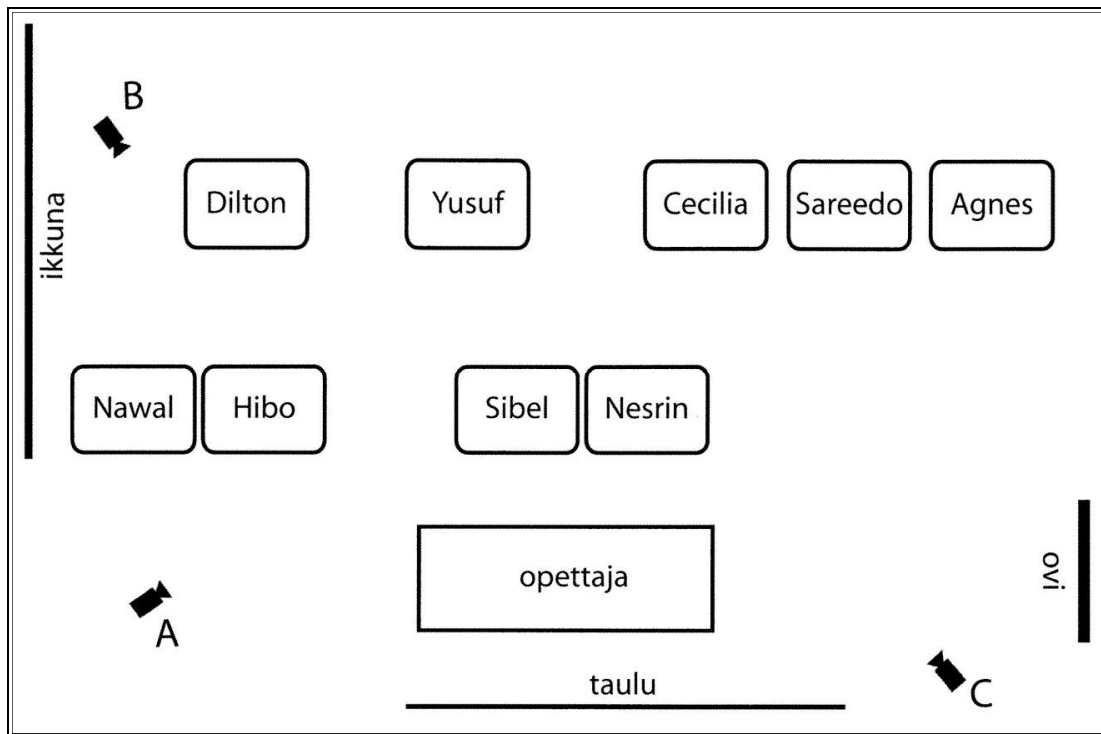
8 Imperatiivi



9 Modukset



10 Konditionaali



11 Unelmakumppani